A 20111 F

SOPO

Kultur und Bildung

SOZIALISTISCHE POLITIK
Herausgegeben in Westberlin
1 Berlin 41 · Postfach 410 269
Juni 1974
29

SOZIALISTISCHE POLITIK

6. Jahrgang Nr. 29 Juni 1974

Verlag und Vertrieb SOZIALISTISCHE POLITIK GmbH, 1 Berlin 41, Postfach 410 269
Tel. 030/851 11 13 **(ISSN 0005 - 9374)**

Herausgegeben von Hella Stern (verantwortlich auch für Anzeigen).
Redaktion und Werbung unter der angegebenen Anschrift.
Postscheckkonto Berlin West 620 10-107.
Satz, Druck: Verlag und Druck Informdienst GmbH Westberlin.
Nachdruck und Übersetzung ist nach Rücksprache mit der Redaktion möglich.

Jährlich erscheinen insgesamt 4 Nummern. Der Preis des Einzelheftes beträgt DM 6,– zuzüglich Porto. Im ermäßigten Jahresabonnement (Bezug nur direkt vom Verlag) beträgt der Preis des Einzelheftes DM 5,– inclusive Porto. Das Jahresabonnement (4 Nummern) beträgt DM 18,– zuzüglich DM 2,– Porto, insgesamt also DM 20,–. Diese Angaben gelten ab Heft 28/1974, für die vorhergehenden Hefte bitte beim Verlag Auskunft einholen.

Redaktionelle Notiz
Seite 1

Wolf D. Hund / Dieter Kramer
Für eine materialistische Theorie der Kultur
Seite 3

André Gisselbrecht
Kulturpolitik in Frankreich heute
Seite 25

Lucien Sève
Die marxistische Kritik an der Schule und deren Karikatur von „links"
Seite 45

Michael Mende / Peter Faulstich
Alternativen beruflicher Bildung in der BRD
Seite 57

Werner Rügemer
Marxistische Pädagogik in der Offensive
Seite 89

Zu den Autoren
Seite 99

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe liegen bei Prospekte der Deutschen Volkszeitung, des Weltkreis-Verlags sowie eine Bestellkarte der SOPO.

Kultur, nicht verstanden als ein aparter Bereich gehobener menschlicher Äußerungsformen, abgelöst von der Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens, sondern als Methode, wie zu leben sei, mitsamt ihren institutionellen Rahmenbedingungen und mannigfaltigen Objektivationsformen: die so verstandene Kultur in ihrem Interesse zu bestimmen und zu entwickeln, hat die arbeitende Bevölkerung Grund und Anspruch. Streitig gemacht wird ihr das von zwei Seiten: Den Bürgern, denen sowieso schon unter den Händen zerfällt, was sie sich zu allem übrigen noch angeeignet haben, was sie aber um keinen Preis freiwillig herauszugeben gewillt sind, wird immer wieder aufs neue von „links" die Arbeit abgenommen. Diese „Linken", die in und an der bürgerlichen Kultur groß geworden sind, entfachen dann „Kulturkämpfe", in deren Verlauf unterschiedslos ausgerottet werden soll, was den Namen der Kultur beansprucht. Die Vorstellung, Kultur sei von vornherein und vollständig mit den bürgerlichen Gesellschaftsverhältnissen verbunden, muß in ihren rechten wie linken Verkleidungen bekämpft werden. Immer deutlicher wird in den politischen Auseinandersetzungen in der BRD und in Westberlin: die Arbeiterklasse und ihre Verbündeten haben hier noch Forderungen einzuklagen. „Indem nämlich der Arbeiter nicht Herr seiner Arbeitsbedingungen ist, kann er auch nicht über die Produkte seiner Arbeit verfügen. Die von ihm erbrachte Kulturleistung wird nicht als solche erfahrbar. Sie sublimiert in jener „höheren Kultur", die dem Arbeiter als ihm völlig fremde und unzugängliche Sphäre des gesellschaftlichen Lebens gegenüber tritt. Darum ist es falsch, Kultur als Vorrecht einer kleinen Minderheit zu bezeichnen. Das „Vorrecht" dieser kleinen Minderheit ist vielmehr der Genuß der kulturellen Leistung des Großteils der Bevölkerung." (Wulf D. Hund, Dieter Kramer)

Die Begriffe zu schärfen, Erfahrungen zu vermitteln, kulturpolitische Bewegung in Westberlin und in der BRD zu befördern: dazu will die SoPo 29 beitragen. Wie sehr bei allem Fortschritt in der kulturtheoretischen Diskussion Fragen und Probleme noch offen bleiben, zeigt beispielsweise der Aufsatz von Hund und Kramer, der den Stand materialistischer Forschung zum Kulturbegriff zu markieren und politische Schlußfolgerungen, vor allem für die kommunale Kulturpolitik, zu ziehen versucht. (Der Artikel muß aus technischen Gründen gekürzt erscheinen.) So wird etwa die Bestimmung des Verhältnisses von „objektiver Kultur" und kapitalistischen Produktionsverhältnissen ebenso weiterer Diskussion bedürfen, wie die von den beiden Autoren vorgeschlagene Unterscheidung zwischen demokratischer und proletarischer Kulturpolitik. Hierzu leisten u.E. die folgenden Aufsätze von Andre Gisselbrecht und Lucien Sève einen wichtigen Beitrag. Daß wir die kulturpolitischen Reflexionen zweier französischer Kommunisten zu einem Schwerpunkt des Heftes zusammenziehen, hat einen guten Grund: Von den Erfahrungen in einem kapitalistischen Nachbarland mit so reichen Kampftraditionen und starken Organisationen der Arbeiterklasse, in der sich das Kräfteverhältnis in einer Weise gewandelt hat, daß die demokratische Umwälzung im Rahmen der Aktionseinheit von Sozialisten und Kommunisten auf der Tagesordnung steht – von solchen Erfahrungen kann gelernt werden, ohne freilich mechanischen Anwendungsverfahren sich überlassen zu dürfen. Untersucht Gisselbrecht die französische Kulturpolitik seit der Herrschaft des Gaullismus nach den zwei Seiten der Regierung und der demokratischen Opposition, vor allem hinsichtlich der kul-

turpolitischen Bedeutung des Programme Commun, so setzt sich Seve mit linksradikalen Argumentationsmustern zur Schulpolitik auseinander. Scheinrevolutionäre Forderungen, wie sie am Exempel der „Entschulung" der Kultur bei Gisselbrecht schon am Rande berührt werden, nimmt Seve noch einmal auf und entwickelt ihnen gegenüber grundlegende Prinzipien demokratischer Bildungspolitik. Den Versuch, solche Prinzipien in „Alternativen beruflicher Bildung in der BRD" konkret umzusetzen, unternehmen Peter Faulstich und Michael Mende. Daß sie von der Frage ausgehen, welches Bild von der Persönlichkeit des arbeitenden Menschen die bildungs- und schulpolitischen Konzeptionen implizieren, verklammert ihren vornehmlich an den ökonomischen, institutionellen und ideologischen Problemen der beruflichen Bildung orientierten Beitrag mit dem kulturpolitischen Rahmen dieses Heftes.

Wulf D. Hund und Dieter Kramer

Für eine materialistische Theorie der Kultur

1. Einleitung

Die zynische Proklamation Steinbuchs, es sei die „menschliche Kultur mit ihren wissenschaftlichen, moralischen und künstlerischen Leistungen .... das Werk einer erstaunlich geringen Anzahl von Menschen" (1) und die hintergründige Provokation der Brechtschen-Frage „Wer baute das siebentorige Theben? / In den Büchern stehen die Namen von Königen./ Haben die Könige die Felsbrocken herbeigeschleppt? " (2) bringen in ihrer Widersprüchlichkeit zwei grundsätzliche Auffassungen von Kultur zum Ausdruck. Der Kulturbegriff, wie er heute dem bürgerlichen Kopf entspringt, ist eng gefaßt und elitär. Kulturelle Aktivität ist seiner Meinung nach Privileg einer kleinen Minderheit der gesellschaftlichen Individuen. Sie wird verstanden als Ausdruck geistiger Potenz, die in der schöpferischen Tätigkeit von Genies ihren Niederschlag finde. Kultur ist demnach wesentlich ideell, transzendentale Sinngebung einer ansonsten öden Welt.Gegen diese auf Idealismus gründende Ansicht stellt der historische Verstand die Einsicht von der formationsspezifischen Prägung aller Kultur. Gemäß seiner Auffassung trägt in den Klassengesellschaften auch die Kultur Klassencharakter. Der schöpferische Anstrich kultureller Objektivationen ist also immer auch Tünche für die Verkrüppelung der schöpferischen Möglichkeiten großer Massen der gesellschaftlichen Individuen. Das freie Spiel des Geistes baut auf herrschaftliche Unterjochung der Arbeit. Dies zeigt der Materialismus in der Kulturwissenschaft.

Wenn neuderdings Anstrengungen sichtbar werden, den Begriff der Kultur im Rahmen bürgerlicher Ideologie zu erweitern, so ist dies keineswegs Anzeichen für ein Verblassen des grundsätzlichen Gegensatzes idealistischer und materialistischer Kulturauffassung. „Wir fassen den Kulturbegriff weiter als es bisher üblich war" – verkündete z.B. Scheel im Verlauf einer Debatte über auswärtige Kulturpolitik: „Wir müssen den bisher gültigen ästhetisch-akademischen Rahmen sprengen und die Kulturarbeit auf alle Bereiche internationaler und gesellschaftlicher Zusammenarbeit erstrecken. Kultur ist kein Privileg mehr für wenige, sondern ein Angebot für alle. Wir dürfen nicht in Ehrfurcht vor Dürer, Bach und Beethoven sitzen bleiben; wir müssen Interesse aufbringen für brennende Fragen der Gegenwart, darunter Erwachsenenbildung, Bildungshilfe, Schulreformen, Umweltprobleme". (3)

---

1 K. Steinbuch: FALSCH PROGRAMMIERT, München 1969, S. 176.
2 B. Brecht: „Fragen eines lesenden Arbeiters" in: ders., GESAMMELTE WERKE, 9, Frankfurt 1967, S. 656.
3 W. Scheel: „Ziele und Aufgaben der auswärtigen Kulturpolitik", in: BULLETIN DES PRESSE- UND INFORMATIONSAMTES DER BUNDESREGIERUNG vom 27.1.1971, S. 86.

Äußerungen wie diese lassen auf verstärkte Anstrengungen der Bourgeoisie schließen, Kulturpolitik als strategische Waffe im Klassenkampf zu benutzen. (4) Dabei sind zwei Bereiche maßgeblich:

1. Außenpolitisch versuchen die entwickelten kapitalistischen Staaten, insbesondere auch die BRD, den „Lebensstil des Industriezeitalters" zu exportieren. Dies geschieht a) in Form kulturimperialistischer Manöver gegenüber der Dritten Welt. Sowohl die strukturelle wie die iedeologische „Entwicklungshilfe" – erstere orientiert an den Normen kapitalverwertender Warenproduktion, nicht an der historisch gewordenen Infrastruktur der einzelnen Länder, die zweite darauf abgestellt, in Form von Bildungsinstitutionen, Vergabe von Studienplätzen usw. im Rahmen der sekundären Sozialisation „kolonisierte Intellektuelle" (5) zu europäisieren – sind von daher Bestandteil auswärtiger Kulturpolitik; b) in Form der Systemkonkurrenz mit der sozialistischen Kultur. Allgemein sind die Praktiken des „Kulturaustausches" hier einzuordnen. Speziell gehören auch Versuche der Fortführung des kalten Krieges hierher, wie sie etwa in der Maxime von den zwei „Staatsnationen" einer „Kulturnation" auf deutschem Boden zum Ausdruck kommen. (6)

2. Innenpolitisch muß reagiert werden auf die immer neuen Grenzen, an die die Logik ihrer kapitalistischen Entwicklung die bürgerliche Gesellschaft führt. In diesem Zusammenhang findet sich ebenso das Problem der

– *Humanisierung der Arbeitswelt* (7) (– produziert durch den wachsenden Widerstand der lebendigen Arbeit gegen ihre Aussaugung im Produktionsprozeß – sei es passiv durch hohen Krankenstand, häufigen Arbeitsplatzwechsel, hohe Ausschußquoten, sei es aktiv durch zunehmende Kampfbereitschaft, spontane Arbeitniederlegungen, Aufnahme der Problematik in die Gewerkschaftspolitik –); wie die Frage des

– *Umweltschutzes* (8) (– aufgeworfen durch die schrankenlose Profitgier des Kapitals, ideologisch verzerrt wiederkehrend in einer Politik, die „alle Gruppen und Kräfte der Gesellschaft" auf „umweltfreundliches Verhalten" (9) verpflichten will –); oder die Phrase von der

4 Vgl. D. Ulle: „Zur Auseinandersetzung mit den Kulturkonzeptionen des Imperialismus in der BRD"; und E. Heckel: „Zu einigen Grundzügen in der Expansionsstrategie des Bonner Staates auf kulturpolitischem Gebiet im Kampf gegen den Sozialismus", beide in: KULTURWISSENSCHAFT UND ARBEITERKLASSE, Berlin 1971, S. 45-50 und 51-56.

5 Vgl. den Abschnitt „Über die nationale Kultur" in: F. Fanon: DIE VERDAMMTEN DIESER ERDE, Frankfurt 1966, S. 158-189.

6 Vgl. hierzu u.a. die „Leitsätze für die auswärtige Kulturpolitik", in: BULLETIN DES PRESSE- UND INFORMATIONSAMTES DER BUNDESREGIERUNG vom 15.1.1971.

7 Vgl. E. Rechtziegler: „‚Humanisierung' des Imperialismus – eine neue Variante bürgerlicher Apologetik", in: „Friedliche Koexistenz – ideologischer Kampf". IPW-FORSCHUNGSHEFTE, 2, 1973, S. 101-106.

8 Vgl. S. Grundmann: „Mensch und Umwelt", in: DEUTSCHE ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHIE, 2, 1973, S. 190-206.

9 H.-D. Genscher: „Umweltpolitik in der Bundesrepublik Deutschland", in: UMWELTSCHUTZ. Das Umweltprogramm der Bundesregierung, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1972, S. 15. Vgl. dagegen B. Bittighöfer, H. Edeling und H. Kulow: „Theoretische und politisch-ideologische Fragen der Beziehungen von Mensch und Umwelt", in: DEUTSCHE ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHIE, 1, 1972, S. 64, die hervorheben: „Die Beziehungen der Menschen zu ihrer natürlichen und gebauten Umwelt sind bestimmt durch die gesellschaftlichen Verhältnisse, innerhalb derer ihr Stoffwechsel mit der Natur erfolgt, sie tragen Klassencharakter."

– *„Qualität des Lebens"* (10) (– die in ihrer klassenneutralen Formulierung das kulturideologische Pendant zur Sozialideologie der „nivellierten Mittelstandsgesellschaft" ist –).

Diesen ideologischen Bemühungen steht im realen Sozialismus eine kulturelle Alternative gegenüber. Mit dem Aufsatz „Die Oktoberrevolution als ein neues kulturelles Zeitalter" (11) eröffnete die Pravda nicht nur die Diskussion über die Probleme einer neuen Kultur. Der Aufbau des Sozialismus war gleichzeitig auch der praktische Aufbau einer neuen Kultur. (12)

Die zunehmenden kulturellen Aktivitäten des Imperialismus einerseits wie der Aufbau einer sozialistischen Kultur andererseits haben die bürgerliche Kulturwissenschaft zu neuem Leben erweckt. Sowohl zu Problemen staatsmonopolistischer Kulturpolitik (13) wie zur konkurrierenden sozialistischen Kultur (14) häufen sich die Untersuchungen und propagandistischen Stellungnahmen. In diesem Zusammenhang kommt der Diskussion des materialistischen Begriffs der Kultur zentraler Stellenwert zu. Das gilt sowohl für die kulturellen Anstrengungen der sozialistischen Staaten, als auch für die Grundlegung einer demokratischen Kulturpolitik und den kulturpolitischen Kampf im Kapitalismus. Ihre Effektivität garantiert sich allein nicht durch politisch-moralische Forderungen, sondern durch politisch-wissenschaftliche Argumentation und Aktion. Mit Recht insistiert Cullmann darauf, Kultur sei „keine für sich existierende Sache, die unabhängig von der Umwelt nur im ‚Geistigen' besteht, sondern Kultur leitet sich ab aus dem täglichen Leben der Menschen." (15) Ausgehend von dieser Einsicht soll im folgenden versucht werden, die Grundelemente materialistischer Kulturtheorie zu skizzieren. (16)

. . .

10 Vgl. H. Klug: „ ‚Qualität des Lebens' in der Sicht der SPD-Führer", in: EINHEIT, 1, 1973, S. 89-94 und D. Klein: „Kritisches zur ‚Qualität des Lebens' im Kapitalismus". in: EINHEIT, 2, 1974, S. 222-229.

11 „Oktjabr'skaja revoljucija kak novaja kul'turnaja era", in: Pravda vom 10.2.1918.

12 Vgl. W.I. Lenin: BRIEFE, Band 1 ff, Berlin 1967 ff, 6, S. 306.

13 Vgl. z.B. H. Glaser: „Brauchen wir ein neues Biedermeier? " Kulturpolitik und die Grenzen des Wachstums, FRANKFURTER RUNDSCHAU vom 18.8.1973.

14 Vgl. z.B. KULTURPOLITIK DER SOWJETUNION, hrsgg. v. D. Anweiler und K.-H. Ruffmann, Stuttgart 1973.

15 A. Cullmann: „Was ich als Arbeiter von der Kultur haben möchte", in: MARXISTISCHE BLÄTTER; 6, 1971, S. 10.

16 Wir stützen uns dabei wesentlich auf W.D. Hund und D. Kramer: MATERIALIEN UND TEXTE ZUR KULTURTHEORIE UND KULTURSOZIOLOGIE, Marburg 1972 (vervielfältigt). Die zahlreichen Kritiken und Anregungen zu unserer ursprünglichen Konzeption haben viel zu deren Weiterentwicklung beigetragen. Insbesondere danken wir für solidarische Diskussion H. Claas, H.-F. Foltin, G. Fülberth, B. Kirchhoff und K. Maase.

2. Der materialistische Kulturbegriff

2.1. Kultur und Überbau

Die gegenwärtige bürgerliche Kulturtheorie versteht Kultur – mit oder ohne Bezug auf das Begriffspaar „Basis und Überbau" – als dem Überbau zugehörig. Sie hat nach einer in der Kulturgeschichtsschreibung am längsten weiterlebenden Phase der Verwendung eines relativ weiten Kulturbegriffes vom Ende des 19. Jahrhunderts an begonnen, Kultur als geistige und sittliche Entfaltung des Individuums zu trennen von der Entwicklung der Produktivkräfte und der „materiellen " Kultur. Letztere wurden dem Bereich der „Zivilisation", der lediglich instrumentellen Vervollkommnung der Naturbeherrschung zugeschlagen. Der Fortschritt auf diesem Gebiet wurde negativ bewertet von dem Zeitpunkt an, zu dem das Bürgertum das Vertrauen in den in seiner Aufstiegsphase von ihm selbst beschworenen Fortschritt verlor, sobald und weil das Proletariat als realer Überwinder der bürgerlichen Gesellschaft auftrat. Kultur wurde ein nur noch im Bereiche des Geistes sich abspielender Prozeß, der immer mehr elitäre Züge annahm und immer mehr des Elementes Fortschritt entkleidet wurde, so daß es schließlich aus bürgerlicher Kulturtheorie völlig eliminiert war. Für die bürgerliche Kulturtheorie wurde Kultur zur Erhebung der Seele über die Knechtschaft des Leibes, Feiertag des Geistes. Sie reduzierte sich damit auf Kunst (Literatur, Musik, Theater, Bildende Kunst usw.) und deren Institutionen.

Mit der Lösung des Kulturbegriffes aus dem Zusammenhang der materiellen Reproduktion der Gesellschaft wurde es zunehmend schwerer, Kultur als von den gesellschaftlichen Verhältnissen bestimmt zu begreifen. Auch Kulturgeschichte wurde zur bloßen Geistesgeschichte. Der praktische Wert einer solchen Kulturgeschichte sinkt gegen Null, denn selbst für den als vom materiellen Geschehen amputiert begriffenen Kulturprozeß vermag sie keine begrifflichen Hilfsmittel der Analyse zu liefern.

Auch der maoistische Kulturbegriff bezieht sich auf die „Kultur" im engeren Sinne: „Eine bestimmte Kultur (als Ideologie betrachtet) ist die Widerspiegelung der Politik und Wirtschaft einer bestimmten Gesellschaft." (17) Sie sei somit reines Überbauphänomen. Auf dem dergestalt idealistisch interpretierten Gebiet der Kultur kämpften im Rahmen des Klassenkampfes proletarische Kultur gegen „imperialistische Kultur" und „halbfeudale Kultur" (18) Nicht anders als in den bürgerlichen Kulturtheorien findet sich hier eine Eingrenzung von Kultur auf das Gebiet gesellschaftlicher Ideen. Daran anschließend wird die Behauptung aufgestellt, „daß unter bestimmten Bedingungen die Produktionsverhältnisse, die Theorie und der Überbau an die Reihe kommen können, die entscheidende, die Hauptrolle zu spielen."(19) Die Beschränkung des Begriffsinhalts von „Kultur" auf Erscheinungen des Überbaus führt zu idealistischen Kulturtheorien, die Kultur einengen auf Formen des gesellschaftlichen Bewußtseins und dessen Bewegung getrennt von der Bewegung der gesellschaftlichen Reproduktion betrachten. Gemäß der Entwicklung der Produktionsverhältnisse und der Klassengegensätze neigen solche Kulturtheorien unter kapitalistischen Bedingungen zum Kulturpessimismus, gepaart mit massenverachtendem Elitedenken, in sich entwickelnden sozialistischen Gesellschaften paaren sich idealistische Kulturtheorien mit Voluntarismus (Proletkult, China).

17 Mao Tse-Tung: „Über die neue Demokratie", in: ders., AUSGEWÄHLTE WERKE, 2, Peking 1968, S. 396.
18 a.a.O., S. 431.
19 Mao Tse-Tung: „Über den Widerspruch", in: ders., AUSGEWÄHLTE WERKE, 1, Peking 1968, S. 394. Vgl. auch: DIE VR CHINA – WIRTSCHAFT, STAAT UND RECHT, KULTUR, Berlin 1972.

Materialistische Kulturtheorie hat dagegen auszugehen von der dialektischen Einheit von Basis und Überbau. Sie gründet sich auf die Einsicht, es sei „die erste Voraussetzung aller menschlichen Existenz" die Erzeugung von „Essen und Trinken, Wohnung, Kleidung und noch einiges Andere", „die Produktion des materiellen Lebens selbst".(20) Die Bedürfnisse, zu deren Befriedigung produziert werden muß, sind dabei keine Naturkonstanten. Vielmehr führt „das befriedigte erste Bedürfnis selbst ... zu neuen Bedürfnissen ... – und diese Erzeugung neuer Bedürfnisse ist die erste geschichtliche Tat. " (21)

Im Laufe der menschlichen Geschichte entwickeln sich mit den menschlichen Bedürfnissen auch die Mittel zu ihrer Befriedigung. Die Entwicklung der Produktivkräfte ist Ausdruck dieser Bewegung. „Die Produktivkräfte der Gesellschaft sind die subjektiven und objektiven Faktoren der materiellen Produktion, die vom Menschen angewandten geistigen und materiellen Kräfte zu gesellschaftlichen Einwirkung auf die Natur: der Mensch mit seinem Geschick, seiner Arbeitsfertigkeit und Arbeitserfahrung, seiner Ausdauer, Aufmerksamkeit und seinem Denken, die Wissenschaft; die Werkstoffe, Werkzeuge, Arbeitsgeräte, technologischen Prozesse und Verfahren, Transport und Nachrichtenmittel. Die Produktivkräfte haben stets gesellschaftlichen Charakter, d.h. sie werden von den Menschen in kollektiver Einwirkung auf die Natur erzeugt und entwickelt." (24) Daher wenden die Menschen die Produktivkräfte immer unter bestimmten, je spezifischen Produktionsverhältnissen an: diese „sind die Gesamtheit der gesellschaftlichen Beziehungen, die die Menschen im materiellen Produktions- und Reproduktionsprozeß untereinander eingehen. Ihr ‚Herzstück' bilden die *Eigentumsverhältnisse.*" (23)

Klassengegensätze, deren Wurzeln in den Produktionsverhältnissen liegen, spielen auch im Überbau eine Rolle: „Wenn die ökonomische Basis der Gesellschaft durch Klassenantagonismen gekennzeichnet ist, so werden diese auch im Überbau als Antagonismen ... reflektiert. ... Die in einer Gesellschaft herrschenden, den jeweiligen Überbau prägenden Ideen und Institutionen sind die Ideen und Institutionen der jeweils herrschenden Klasse. Der Überbau als Teilsystem eines gesellschaftlichen Gesamtsystems ist also Produkt, Instrument und zugleich Gegenstand des Klassenkampfes." (24)

Das Begriffspaar „Basis - Überbau" bezieht sich somit auf die Relation zwischen Produktivkräften, Produktionsverhältnissen und den ihnen entsprechenden Institutionen und Ideen. Basis und Überbau sind Begriffe, die zur Analyse der Totalität des gesellschaftlichen Prozesses beitragen sollen. Kulturtheorie hat es mit seiner Gesamtheit zu tun und muß darum die Analyse der Basis mit zu ihrer wichtigsten Aufgabe zählen. Sie muß den Prozeß, in dem die Menschheit sich durch ihre Lebenstätigkeit aus dem Naturreich herausarbeitete, in ihr Zentrum stellen. „Bewußte Lebenstätigkeit, die Natur und Gesellschaft verändert" (25) ist Inhalt der gesellschaftlichen Praxis. Damit wird nicht die reine Begriffsopposition Natur-Kultur, wie sie dem frühen bürgerlichen Kulturbegriff innewohnte und in erster Linie auf den spezifisch menschlichen, vom übrigen Naturreich sich unterscheidenden Inhalt von Kultur hindeutete, gesetzt, sondern die gesellschaftliche, sich auf die Natur des Menschen beziehende Dimension ein-

20 K. Marx und F. Engels: „Die deutsche Ideologie", MEW 3, S. 28.
21 Ebenda.
22 G. Stiehler: „Basis und Überbau", in: EINHEIT, 3, 1970, S. 347.
23 Ebenda.
24 W. Eichhorn I und H. Kosin: „Zur Dialektik von Basis und Überbau", in: DEUTSCHE ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHIE, 5, 1969, S. 596.
25 D. Mühlberg: „Zur marxistischen Auffassung der Kulturgeschichte", in: DEUTSCHE ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHIE, 2, 1964, S. 1046.

bezogen: „Stand und Höhegrad der Kultur ... weisen aus, ... in welchem Maße die Menschen zu wirklichen Herren über die Natur geworden sind, und andererseits, in welchem Maße sie ihre eigenen menschlichen und gesellschaftlichen Bedingungen, ihre eigene Geschichte und ihre eigene gesellschaftliche Organisation bewußt zu gestalten und zu beherrschen wissen." (26)

Die menschliche Kulturentwicklung als Gesamtprozeß beinhaltet die Veränderung der die Menschen umgebenden wie auch ihrer eigenen Natur. „Der Mensch ist das einzige Tier, das sich aus dem bloß tierischen Zustand herausarbeiten kann – sein Normalzustand ein seinem Bewußtsein angemessener, *von ihm selbst* zu schaffender". (27)

2.2. Die Rolle der Arbeit im Kulturprozeß

Hinsichtlich des Zusammenhanges von Arbeit und Kultur gibt es bei den Vertretern eines weiten Kulturbegriffes unterschiedliche Auffassungen. Zu unterscheiden sind vor allem fünf Positionen:

1) *Arbeit wird aufgefaßt als zu kultivierender Bereich des gesellschaftlichen Lebens.* (28) Kultur erscheint dabei „als besondere Form des gesellschaftlichen Bewußtseins, als Möglichkeit der Erkenntnis und Veränderung der Welt, vor allem der gesellschaftlichen Entwicklung". (29) Der Arbeitsprozeß stellt sich Kultur gegenüber der als Sphäre erzieherischer Aufgaben. Kultur müsse gewissermaßen in den Arbeitsprozeß hineingetragen werden. (30)

2) *Arbeit und Kultur werden als einander ergänzende Bereiche aufgefaßt.* (31) Kultur heißt dann „Aufnahme, Weitergabe und wirklichkeitsgestaltende Umwandlung von sozialer Erfahrung". (32) Als solche „ist sie mit der Arbeit sowie mit dem Inhalt und der Weise der Bedürfnisbefriedigung auf das engste verbunden". (33)

3) *Arbeit wird aufgefaßt als Bestandteil von Kultur.* (34) Kultur in diesem Zusammenhang bestehe zu einem Teil in Arbeitskultur und weiter aus geistig-kulturellen Bedürfnis-

26 H. Koch und E. Hinckel: „Zur marxistisch-leninistischen Theorie der Kultur", in: EINHEIT, 6, 1962, S. 45.
27 F. Engels: „Dialektik der Natur", MEW 20,S. 466.
28 Vgl. H. Siewert: „Arbeitskultur – Arbeitsfreude – Arbeitsproduktivität", in: EINHEIT, 7, 1972, 837-839.
29 a.a.O., S. 838.
30 Vgl. z.B. H. Koch: „Das kulturelle Lebensniveau der Arbeiterklasse und die Entwicklung der sozialistischen Kultur", in: ARBEITERKLASSE UND KULTURELLES LEBENSNIVEAU, Berlin 1974, S. 43, wo es heißt: „Dieser oder jener Kulturschaffende, der in Brigaden und Betriebe geht, überhaupt vor ein Arbeiterpublikum tritt, mag sich ein wenig als ‚Kulturbringer' fühlen."
31 Vgl. F. Staufenbiel: „Zur Entwicklung kultureller Bedürfnisse in der Arbeiterklasse", in: DEUTSCHE ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHIE, 2, 1974, S. 211, der von einem „realen Zusammenhang zwischen Kultur, Ökonomie und Arbeit" spricht.
32 a.a.O., S. 204.
33 Ebenda.
34 Vgl. P.N. Fedossejew: „Kultur und Moral". In: SOWJETWISSENSCHAFT, Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge, 10, 1973, S. 1016: Der „Marxismus ... geht im Einklang mit den Prinzipien des Historismus und Monismus bei aller historischen Vielfalt der Kulturen von der Existenz einer gemeinsamen Grundlage dieser Kulturen, von deren Kontinuität und von einer gemeinsamen Entwicklungsrichtung aus. Für den Marxismus ist die Kultur kein abgeschlossenes System spezifischer Werte, sondern die sich entwickelnde Gesamtheit der materiellen und geistigen Errungenschaften der Menschheit, in deren Rahmen sich in jeder Epoche eine bestimmte Art und Weise der gesellschaftlichen Tätigkeit der Menschen realisiert."

sen. (35) Beide Bereiche sind untereinander verflochten, wobei eine relativ starre Abhängigkeit der geistigen von der materiellen Kultur bestehe.

4) *Arbeit wird aufgefaßt als Grundlage der Kultur.* (36) Arbeit gehört hier nicht unmittelbar zur Kultur – jedenfalls nicht in allen der sozialistisch-kommunistischen vorausgegangenen Gesellschaftsformationen. (37) Sie produziert allein die Bedingungen, welche Kultur ermöglichen.

5) *Arbeit wird aufgefaßt als Quelle der Kultur.* (38) In diesen Zusammenhang ist die Einsicht eingegangen, daß Kultur kein von der Arbeit getrennter Bereich sei. Sie gründet auf der Engelschen Feststellung, es habe die Arbeit „den Menschen selbst geschaffen". (39) Front gemacht wird damit „gegen eine Kulturauffassung, die Kultur als eine besondere Sphäre geistiger Tätigkeit jenseits der materiellen Produktion ... fassen möchte". (40)

Die in der vorstehenden Aufzählung zum Ausdruck kommende Unsicherheit bei der Bestimmung des Zusammenhangs von Arbeit und Kultur spiegelt den Diskussionsstand materialistischer Kulturtheorie. (41)

35 Vgl. K.-P. Hausmann und G. Neumann: KULTURANSPRUCH UND MANIPULATION, Berlin 1972.
36 Vgl. H. Koch und E. Hinckel: „Zur marxistisch-leninistischen Theorie der Kultur". a.a.O., S. 46: „Die Arbeit ist das Fundament aller Kultur"; und weiter: BEITRÄGE ZUR SOZIALISTISCHEN ARBEITSKULTUR, Berlin 1973, S. 22: „Die Arbeit ist die Grundlage und die Voraussetzung aller Kultur."
37 Vgl. H. Koch und E. Hinckel, a.a.O., S. 54 und BEITRÄGE ZUR SOZIALISTISCHEN ARBEITSKULTUR, a.a.O., S. 23.
38 Vgl. KULTUR IM GESELLSCHAFTLICHEN LEBEN, Berlin 1973, S. 26: „Die Quelle jeder Kultur als Ausdruck des jeweiligen Standes menschlicher Herrschaft über die Natur und das gesellschaftliche Leben ist die Arbeit."
39 F. Engels: „Dialektik der Natur", a.a.O., S. 444.
40 KULTUR IM GESELLSCHAFTLICHEN LEBEN, a.a.O., S. 23.
41 Bereits der Beginn intensiverer Diskussion des materialistischen Kulturbegriffes ist von erheblichen Differenzen geprägt. Hierzu schreibt D. Mühlberg: „Zur marxistischen Auffassung der Kulturgeschichte", a.a.O., S. 1038ff in einem ersten Versuch der Zusammenfassung: „Marx und Engels benutzen den Begriff der Kultur selten. Da, wo er erscheint, dient er ihnen zur Bezeichnung der historisch erreichten, „auf Erkenntnis der Naturnotwendigkeiten gegründeten Herrschaft über uns selbst und über die äußere Natur", als notwendiges „Produkt der geschichtlichen Entwicklung". E. John kritisierte den „Sammelbegriff" der Kultur, wie er in verschiedenen Publikationen der fünfziger Jahre gegeben worden ist. Er setzte an seine Stelle jedoch wiederum eine Aufzählung verschiedener wesentlicher Zusammenhänge, Bestimmungen und Erscheinungen. Positiv und weiterweisend an diesem Bestimmungsversuch war, daß John die „Entfaltung der körperlichen und geistigen Kräfte" „auf der Grundlage der Arbeit" hervorhob und die zielstrebig fortschreitende Beherrschung von Natur und Gesellschaft durch „Anwendung" der „vergegenständlichten Wesenskräfte" betonte.
F. Staufenbiel definierte: „Der Inhalt des Kulturbegriffes ... erfaßt ... die Summe der materiellen und geistigen Erzeugnisse menschlicher Arbeit, die der Mensch als ‚künstliche Umwelt', als ‚vermenschlichte Natur' (Marx) zwischen sich und die Natur schiebt, die ihn aus der Natur heraushebt, ihn zur Beherrschung der Natur befähigt und ihm gestattet, fortschreitend menschlicher zu leben." Wenn auch die Bestimmung „Summe ... der Erzeugnisse" wegen der Ablösung der Kultur vom tätigen Subjekt Kritik herausfordert, so weist Staufenbiel doch in seinen anschließenden Ausführungen auf die Vielfalt kultureller Erscheinungen und Bereiche hin.
H. Koch und E. Hinckel heben dagegen einerseits hervor, daß Kultur als PROZESS zu verstehen ist, und andererseits setzen sie an die Stelle der „Summe ... der Erzeug-

Insbesondere müssen all jene Auffassungen als problematisch angesehen werden, die Kultur zwar mit Arbeit verbinden aber dennoch im geistigen Bereich lokalisieren. Demgegenüber stehen Ansätze kulturwissenschaftlicher Reflexion, die dem Arbeitsprozeß eine dominierende Rolle bei der Kulturentwicklung zuschreiben („Arbeit ist die Grundlage ... aller Kultur", „Quelle jeder Kultur ... ist die Arbeit", etc.). Sie folgen der Einsicht der Klassiker des historisch-dialektischen Materialismus, wonach Arbeit Grundbedingung menschlicher Existenz ist. (42) Arbeit wird von ihnen einmal als Stoffwechselprozeß des Menschen mit der Natur bezeichnet und andererseits unter den ökonomischen Formationen der Klassengesellschaften als Zwangsarbeit kritisiert; es zeigt sich eben darin ihre einheitlich logisch-historische Bestimmung. Es ist daher das Reich der Freiheit nicht ein der Arbeit ganz fremdes. Vielmehr meint es die Auslösung der Arbeit aus dem Joch herrschaftlicher Bestimmung über sie und ihre Bedingungen. In diesem Sinne nennen wir Arbeit Selbstverwirklichung des Menschen. Sie ist dies nicht unhistorisch als gleichsam positive Wendung des biblischen Fluchs. Sie ist dies als Prozeß, an den zwei Forderungen zu richten sind. Zu erreichen ist die bewußte Gestaltung des Reproduktionsprozesses, d.h. die Fixierung des gesellschaftlichen Charakters der Arbeit in Bewußtsein und Handeln der Menschen. Ferner ist die Entwicklung der Produktivkräfte voranzutreiben zu jenem Punkt, an dem menschliche Arbeit als wahrhaft allgemeine sich betätigen kann. Aus dieser Einsicht heraus hat Marx gegen Smith polemisiert:

„Du sollst arbeiten im Schweiß deines Angesichtes! war Jehovas Fluch, den er Adam mitgab. Und so als Fluch nimmt A. Smith die Arbeit. Die ‚Ruhe' erscheint als der adäquate Zustand, als identisch mit ‚Freiheit' und ‚Glück'. Daß das Individuum ‚in seinem normalen Zustand von Gesundheit, Kraft, Tätigkeit, Geschicklichkeit, Gewandtheit' auch das Bedürfnis einer normalen Portion von Arbeit hat, und von Aufhebung der Ruhe, scheint A. Smith ganz fernzuliegen. Allerdings erscheint das Maß der Arbeit selbst äußerlich gegeben, durch den zu erreichenden Zweck und die Hindernisse, die zu seiner Erreichung durch die Arbeit zu überwinden. Daß aber diese Überwindung von Hindernissen an sich Betätigung der Freiheit – und daß ferner die äußeren Zwecke den Schein bloß äußerer Naturnotwendigkeit abgestreift erhalten und als Zwecke, die das Individuum selbst erst setzt, gesetzt wurden – also als Selbstverwirklichung, Vergegenständlichung des Subjekts, daher reale Freiheit, deren Aktion eben die Arbeit, ahnt A. Smith ebensowenig. Allerdings hat er Recht, daß in den historischen Formen der Arbeit als Sklaven-, Fronde-, Lohnarbeit die Arbeit stets repulsiv, stets als *äußre Zwangsarbeit* erscheint und ihr gegenüber die Nichtarbeit als ‚Freiheit und Glück'. Es gilt doppelt: von dieser gegensätzlichen Arbeit; und, was damit zusammenhängt, der Arbeit, die sich noch nicht die Bedingungen, subjektive und objektive, geschaffen hat (oder auch gegen den Hirten- etc. -zustand, die sie verloren hat), damit die Arbeit travail attractif, Selbstverwirklichung des Individuums sei, was keineswegs meint, daß sie bloßer Spaß sei, bloßes amusement, wie Fourier es sehr grisettenmäßig naiv auffaßt. Wirklich freie Arbeiten, z.B. Komponieren ist gerade zugleich verdammtester Ernst, intensivste Anstrengung. Die Arbeit der materiellen Produktion kann diesen Charakter nur erhalten, dadurch daß 1) ihr gesellschaftlicher Charakter gesetzt ist, 2) daß sie wissenschaftlichen Charakters, zugleich allgemeine Arbeit ist, nicht Anstrengung des Menschen als bestimmt dressierter Naturkraft, sondern als Subjekt, das in dem Produktionsprozeß nicht in bloß natürlicher, naturwüchsiger Form, sondern als alle Naturkräfte regelnde Tätigkeit erscheint." (43)

2.3. Subjektive und objektive Kultur

Ausgehend von der Arbeit als zentralem Akt der Kultur hat sich Kulturtheorie mit der *Lebensweise* der gesellschaftlichen Individuen zu befassen: Lebensweise heißt die „gesellschaftlich bestimmte Art und Form der Gestaltung des individuellen und gemeinschaftlichen Lebens. ... In der L(ebensweise) drückt sich die Einheit oder Widersprüchlichkeit von Tätigkeit, Verhalten und Denken aus." (44) Lebensweise meint also die Art und Weise in der der Mensch sich seinem „unorganischen Leib" (45), der Natur gegenüber verhält; sie umfaßt „jedes seiner *menschlichen* Verhältnisse zur Welt, Sehn, Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen, Denken, Anschauen, Empfinden, Wollen, Tätigsein, Lieben, kurz, alle Organe seiner Individualität, wie die Organe, welche unmittelbar in ihrer Form als gemeinschaftliche Organe sind." (46)

Wie die Arbeit, so ist auch die Lebensweise der gesellschaftlichen Individuen durch den Gang der Geschichte geprägt. Ihre Ausprägung hängt ab von den je spezifischen ökonomischen Gesellschaftsformationen. (47) Dabei ist der Inhalt der Kulturgeschichte das historische Wachstum menschlicher Freiheit und Naturbeherrschung, die Qualität der bewußten Lebenstätigkeit der gesellschaftlichen Individuen. Der Maßstab für die Einordnung kulturgeschichtlicher Epochen und Ereignisse ist die Frage, „in welchem Maße die einzelnen Epochen dazu beigetragen haben, Beziehungsreichtum und Freiheit des gesellschaftlichen Individuums in der Richtung zu befördern, in der die heute gegebenen objektiven Möglichkeiten individueller Entfaltung als Resultat der Geschichte sich zeigen." (48)

---

nisse" die „Summe der Werte": Unter Kultur ... ist die Gesamtheit der materiellen und geistigen Prozesse und die ganze von der Menschheit erarbeitete Summe der objektiven und subjektiven Werte zu verstehen, in und mit denen die Menschen ‚aus der Natur herauswuchsen', sich ‚vom Tier im engeren Sinne entfernen' und sich zu ‚gesellschaftlichen', d.h. ‚menschlichen Menschen' fortbilden. Sie entwickeln folgende (von uns vereinfachte) Struktur: Grundlage der Kulturentwicklung ist die materielle Kultur (das sind Objektivationen menschlicher Fähigkeiten und Bedürfnisse), über der sich, vermittelt durch die gesellschaftliche Praxis, sowohl die geistige Kultur als auch die subjektive Kultur (der Individuen) erhebt. Das umschließt sowohl die Beziehungen zur äußeren Natur als auch die gesellschaftlichen Verhältnisse, so daß Praxis hier vor allem als Arbeit (Produktionstätigkeit) und Klassenkampf verstanden wird.

42 Grundbedingung heißt dabei nicht unveränderliche Grundstruktur gesellschaftlichen Lebens. „Arbeit" ist vielmehr eine Abstraktion, die historische Bewegung der Entfaltung ökonomischer Gesellschaftsformationen in sich beschließt. In diesem Sinne heißt es bei K. Marx: GRUNDRISSE DER KRITIK DER POLITISCHEN ÖKONOMIE, Berlin 1953, S. 25: „Dies Beispiel der Arbeit zeigt schlagend, wie selbst die abstraktesten Kategorien, trotz ihrer Gültigkeit – eben wegen ihrer Abstraktion – für alle Epochen, doch in der Bestimmtheit dieser Abstraktion selbst ebensosehr das Produkt historischer Verhältnisse sind und ihre Vollgültigkeit nur für und innerhalb dieser Verhältnisse besitzen."

43 K. Marx: GRUNDRISSE DER KRITIK DER POLITISCHEN ÖKONOMIE, a.a.O., S. 504f.

44 KULTURPOLITISCHES WÖRTERBUCH. Berlin 1970, S. 339.

45 K. Marx: „Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844, MEW Ergänzungsband, Erster Teil, S. 516.

46 a.a.O., S. 539.

47 Vgl. G. Ahrweiler: „Kulturtheorie und Politische Ökonomie", Bremen 1972 (vervielfältigtes Seminarpapier); H. Claas: „Zu den Gegenstandsbereichen der Kritik der Politischen Ökonomie und der Kulturtheorie", Marburg 1972 (vervielfältigtes Seminarpapier); G. Fülberth: „Kulturtheorie, Gesellschaftsformation", Marburg 1972 (vervielfältigtes Seminarpapier).

48 D. Mühlberg: „Zur marxistischen Auffassung der Kulturgeschichte", a.a.O., S. 1044.

Die Dialektik der Kulturbewegung (49) im Rahmen historischer Entwicklung menschlicher Lebenstätigkeit findet ihren materiellen Niederschlag in der „Gesamtheit der schöpferischen Möglichkeiten, die sich einer Gesellschaft als Kulturleistung vergangener Generationen bietet". (50) Diesen Komplex vergegenständlichter Kulturleistungen bezeichnen wir mit dem Begriff der objektiven Kultur. *„Objektive Kultur" heißen die materiellen Lebensvoraussetzungen einer Gesellschaft in der durch die vorangegangenen Gesellschaftsformationen aufbereiteten Form angeeigneter Natur, die erreichte gesellschaftliche Organisation der Arbeit und der Stand der technischen Produktivkräfte sowie die überlieferten wissenschaftlichen Strategien und künstlerischen Objektivationen.* Objektive Kultur in ihrer Gesamtheit kann von daher auch in den Begriff des kulturellen Erbes gefaßt werden. Die Werke der Wissenschaften und der Künste, das geistig-kulturelle Erbe, sind nur ein Bestandteil des kulturellen Erbes überhaupt.

In der objektiven Kultur sind die Produktionsverhältnisse der vorhergegangenen Gesellschaftsformationen aufgehoben. Sie beinhaltet also ebenso stoffliche Charakteristika wie Momente ökonomischer Formbestimmtheit. Den Umstand, von klassenantagonistisch formierten Gesellschaften hervorgebracht worden zu sein, kann sie nicht leugnen. Marx bemerkt im Rahmen seiner Polemik gegen List mit Recht, daß die Umwälzung der Produktivkräfte nicht selbstlose Tat ist. (51) Trotzdem läßt sich ihr das stoffliche Moment des Fortschritts nicht absprechen.

Dabei gilt es freilich zu beachten, daß das „Instrumentalsystem der Technik ... (sc. nicht) zu einem eigengesetzlichen Bereich einer „zweiten Natur" fetischisiert" (52) werden darf. Solche von angeblichen technischen Sachzwängen ausgehende Verkehrung der Dialektik von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen in die Summe von Arbeit und Interaktion, in instrumentelle Vernunft und kommunikatives Handeln, versucht neuerlich Habermas zu begründen. (53) In seinem Versuch lebt der Anspruch bürgerlicher Kulturtheorie, Kultur als geistigen Bereich von den „Niederungen" der technisch bestimmten Zivilisation abzuheben, wieder auf. Der entgegengerichtete Rigorismus verfährt allerdings nicht minder undialektisch. Hier mündet die mangelnde Einsicht in den Zusammenhang stofflicher Charakteristika und ökonomischer Formbestimmtheit in die Behauptung, es sei „die Maschinerie ... Grundlage der *Herrschaft* einer Klasse über eine andere" und gipfelt endlich in der Feststellung, die Maschinerie *„begründet* das Proletariat als Proletariat". (54)

Wiewohl wir (nicht nur angesichts solcher „Ableitungen") mit Marachow dahingehend übereinstimmen, „daß es bis jetzt keine umfassende allgemein soziologische, historisch-materialistische Theorie der Produktivkräfte gibt" (55), muß doch gerade darum darauf hingewiesen werden, daß eine solche Theorie die grundlegenden Einsichten des historisch-

49 Vgl. J. Kuczynski: „Dialektika kul'tury", in: VOPROSY FILOSOFII, 5, 1973, S. 45-55.
50 D. Mühlberg: „Zur marxistischen Auffassung der Kulturgeschichte", a.a.O., S. 1042.
51 Vgl. K. Marx: „Über Friedrich Lists Buch ‚Das nationale System der politischen Ökonomie' ", in: BEITRÄGE ZUR GESCHICHTE DER ARBEITERBEWEGUNG, 3, 1972, S. 441. (siehe auch SOPO 19)
52 H.H. Holz: „Technik und gesellschaftliche Wertordnung", in: BLÄTTER FÜR DEUTSCHE UND INTERNATIONALE POLITIK, 2, 1974, S. 188.
53 Vgl. J. Habermas: TECHNIK UND WISSENSCHAFT ALS ‚IDEOLOGIE', Frankfurt 1968.
54 H.-D. Bahr: „Die Klassenstruktur der Maschinerie", in: TECHNOLOGIE UND KAPITAL, hrsgg. V.R. Vahrenkamp, Frankfurt 1973, S. 67.
55 W.G. Marachow: STRUKTUR UND ENTWICKLUNG DER PRODUKTIVKRÄFTE IN DER SOZIALISTISCHEN GESELLSCHAFT, Berlin 1972, S. 7.

dialektischen Materialismus über die Dialektik von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen nicht umgehen darf. (56) Von ihnen ausgehend aber wird sichtbar, wie auch „das Privateigentum eine für gewisse Entwicklungsstufen der Produktivkräfte notwendige Verkehrsform ist" (57), daß „Dampf, Elektrizität und Spinnmaschine ... Revolutionäre von viel gefährlicherem Charakter als selbst die Bürger Barbes, Raspail und Blanqui" (58) waren.

Nämliche Dialektik hat Geltung für die gesellschaftliche Organisation der Arbeit bzw. die Entwicklung der Produktivkraft Mensch. Der Zusammenhang zwischen Produktionsverhältnissen und gesellschaftlicher Organisation der Arbeit wird im brutalen Zynismus seiner Leugnung am deutlichsten, So schrieb etwa Elton Mayo 1945: „Jede Gruppe der Gesellschaft, gleich auf welcher kulturellen Ebene, sieht sich zwei gleichbleibenden und sich immer wiederholenden Fragen gegenüber und muß sie klar formulieren. Sie muß für ihre Mitglieder als Einzelne oder als Gruppe sicherstellen: 1. die Befriedigung der materiellen und wirtschaftlichen Bedürfnisse; 2. die Erhaltung der spontanen Zusammenarbeit innerhalb der gesamten Organisation. Unsere Verwaltungsmethoden richten sich alle auf das Materiell-Zweckmäßige; keine richtet sich auf die Erhaltung der Zusammenarbeit. Die erstaunlichen technischen Erfolge dieser Kriegsjahre zeigen, daß wir – das heißt unsere Ingenieure – materiell zweckmäßig zu organisieren verstehen. Aber die Frage des Fernbleibens von der Arbeit, des Wechsels der Arbeitskräfte, der ‚wilden' Streiks zeigen, daß wir nicht die Freiwilligkeit der Zusammenarbeit sicherstellen können, ‚the teamwork', das Zusammenspiel aller Kräfte. Wäre der Notstand des Krieges nicht tatsächlich so zwingend gewesen und hätte er nicht bis zum letzten Arbeiter jeden persönlich betroffen, so bliebe es fraglich, ob die Techniker ihre schlagenden Erfolge hätten erzielen können. Und nun, da die Dringlichkeit nachgelassen hat, sind die Aussichten, die Zusammenarbeit weiter aufrechtzuerhalten, nicht gut. Es gibt heute kaum einen tätigen Verwaltungsmann, der nicht fürchtete, der Frieden könne die Rückkehr des gesellschaftlichen Chaos bedeuten." (59)

Die hier anklingende Furch vor der „Insubordination der Arbeiter" (60) auch im Zeitalter der großen Maschinerie hat ihren Grund einerseits darin, daß „sich in der Maschinerie die Bewegung und Werktätigkeit des Arbeitsmittels gegenüber dem Arbeiter" (61) verselbständigt. Das führt andererseits zur Veränderung der Qualifikationsstruktur der lebendigen Arbeit. Für ihren Bereich läßt sich anschaulich demonstrieren, wie neben der These vom ständig anwachsenden Qualifikationsniveau auch jene von der einfachen Dequalifikation fehlgeht. Gegen beide muß darauf bestanden werden, daß Qualifikation als subjektive Bestimmung der Arbeitskraft im Verlauf der Entwicklung der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit und der technischen Seite der Produktivkräfte durch das wechselseitige Verhältnis von Zu- und Abnahme bestimmt wird. (62)

56 Vgl. allgemein A.A. Kusin: KARL MARX UND PROBLEME DER TECHNIK, Leipzig 1970.
57 K. Marx und F. Engels: „Die deutsche Ideologie", a.a.O., S. 338.
58 K. Marx: (Rede auf der Jahresfeier des „People's Paper" am 14. April 1856 in London). MEW 12, S. 3.
59 E. Mayo: PROBLEME INDUSTRIELLER ARBEITSBEDINGUNGEN, Frankfurt o.J., S. 30f.
60 K. Marx: DAS KAPITAL, MEW 23, S. 389.
61 a.a.O., S. 425.
62 Vgl. W.D. Hund, U. Matull, K. Ruff, P. Volkmar: „Qualifikationsstruktur und wissenschaftlich-technischer Fortschritt. Zum Begriff der Qualifikation", in: BLÄTTER FÜR DEUTSCHE UND INTERNATIONALE POLITIK, 10, 1972, S. 1084-1099 und 11, 1972, S. 1195-1203.

In den zwei skizzierten Problembereichen – der Entfaltung der technischen Produktivkräfte und der Produktivkraft Mensch – spielen die Produktionsverhältnisse eine prägende Rolle. Ihrer jeweiligen Formbestimmung sind alle Ergebnisse menschlicher Arbeit ebenso wie auch deren Charakter entscheidend unterworfen. Sie sind also keineswegs den Menschen äußerliche Beziehungen. Vielmehr ist mit Marx hervorzuheben, daß die *„Produktion von Kapitalisten und Lohnarbeiter ... ein Hauptprodukt des Verwertungsprozesses des Kapitals"* (63) ist, die Produktionsverhältnisse der kapitalistischen Gesellschaftsformation also charakterprägende Funktion besitzen. „Im Begriff des Kapitals ist gesetzt, daß die objektiven Bedingungen der Arbeit ... ihr gegenüber Persönlichkeit annehmen... Im Begriff des Kapitals ist der Kapitalist enthalten." (64) Wie der Kapitalist nicht vom Kapital und dieses nicht von jenem zu trennen ist, bleiben auch die Ware Arbeitskraft und der Lohnarbeiter untrennbar miteinander verbunden.

Unter den Bedingungen der klassenantagonistischen Gesellschaftsformationen zählen die Produktionsverhältnisse daher nicht zur objektiven Kultur. Zwar sind sie die notwendigen Beziehungen der Menschen. Gleichfalls aber sind sie Beziehungen, die die Menschen als „von ihrem Willen unabhängige Verhältnisse" (65) eingehen.

Es ist gerade die Zunahme an bewußter, planmäßiger Gestaltung dieser Verhältnisse, welche Engels als Gradmesser für „die wesentlichste geschichtliche Tätigkeit der Menschen" ansieht: „Wir haben in den fortgeschrittensten Industrieländern die Naturkraft gebändigt und in den Dienst der Menschen gepreßt... Und was ist die Folge? Steigende Überarbeit und steigendes Elend der Massen und alle zehn Jahre ein großer Krach." (66) „Die gesellschaftlich wirksamen Kräfte wirken ganz wie die Naturkräfte: blindlings, gewaltsam, zerstörend, so lange wir sie nicht erkennen und nicht mit ihnen rechnen." (67) „Erst eine bewußte Organisation der gesellschaftlichen Produktion, in der planmäßig produziert und verteilt wird, kann die Menschen ebenso in gesellschaftlicher Beziehung aus der übrigen Tierwelt herausheben, wie dies die Produktion überhaupt für die Menschen in spezifischer Beziehung getan hat." (68)

Solange also die Vermenschlichung der menschlichen Beziehungen selbst, die Art und Weise, wie die Menschen sich ihre eigene Natur aneignen, nicht im nämlichen Grad bewußt erfolgt wie die Aneignung der die Menschen umgebenden Natur im Arbeitsprozeß, solange sind die Produktionsverhältnisse nicht zur objektiven Kultur zu rechnen.

Die Kultur der sozialistischen Gesellschaft unterscheidet sich also nicht nur quantitativ von den Kulturen der antagonistischen Klassengesellschaften. Weil die gesellschaftlichen Individuen in der sozialistisch-kommunistischen Gesellschaftsformation zur bewußten Gestaltung ihrer gesellschaftlichen Beziehungen gelangen, werden hier die Produktionsverhältnisse zu einer neuen Qualität der Kultur. Erst hier kommt die Vergegenständlichung des Menschen als Vermenschlichung seiner Gegenstände, als volle Betätigung des menschlichen Wesens in der Arbeit zur Geltung. (69)

Im Gesellschaftsprozeß konstituieren die Produktionsverhältnisse die Sphäre der Aneignung objektiver Kultur durch die gesellschaftlichen Individuen. Diesen Bereich der Aneignung von Natur und objektiver Kultur bezeichnen wir mit subjektiver Kultur. *„Subjektive Kultur" heißt die klassenspezifische Art und Weise, in der die gesellschaftlichen Individuen in Form von Sozialisation und Tradition das kulturelle Erbe interpretieren, aneignen und beherrschen lernen und mit deren Hilfe sie den gesellschaftlichen Kulturprozeß nach Maßgabe ihres Klasseninteresses vorantreiben. „Objektive Kultur* wäre danach die Gesamtheit der schöpferischen Möglichkeiten, die sich einer Gesellschaft als Kulturleistung vergangener Generationen bietet, die *subjektive Kultur* wäre die Fähigkeit der gesellschaftlichen Individuen, die objektive Kultur anzueignen und schöpferisch weiterzubilden." (70)

Innerhalb einer spezifischen Gesellschaftsformation spielen die Klassen als Subjekte des Kulturprozesses die entscheidende Rolle. Ihr Anteil an der Produktion und dem Konsum gesellschaftlichen Reichtums bestimmt ihre Möglichkeiten schöpferischer Aneignung des kulturellen Erbes. Innerhalb einer Klasse bilden sich in Übereinstimmung mit den jeweiligen Lebensbedingungen klassenspezifische Traditionen heraus, die in der Entwicklung oder klassenspezifischen Modifikation von Wert- und Normsystem, Verhaltensweisen usw. bestehen. Diese klassenspezifischen Elemente subjektiver Kultur rekurrieren wiederum auf den gesamtgesellschaftlichen Charakter des Kulturprozesses. Die Entwicklung einer verfeinerten Genußfähigkeit im täglichen Leben und auf dem Gebiet der Künste bei den herrschenden Klassen ist unmittelbare Folge ihrer Verfügung über den gesellschaftlichen Reichtum. Die Herausbildung der Ideologie, der solidarischen Wertmuster und der Organisationen der Arbeiterbewegung ist die unmittelbare Konsequenz ihrer Stellung als herrschaftlich unterdrückter Produzent des gesellschaftlichen Reichtums. (71)

Jede Klasse hat also ihre klassenspezifischen Traditionen auszubilden und neuen Bedingungen entsprechend umzuformen. Sie hat ferner die objektiven Elemente des Kulturprozesses klassenspezifisch anzueignen. Dabei drückt sich der „Klassencharakter einer Kultur ... aus

1. im *Charakter* der (durch ihre Stellung in der Gesellschaft bestimmten) *kulturellen Leistungen* in Technik, Wissenschaft, Kunst, Erziehung, Bildung usw., die die jeweilige Klasse *nutzen kann* und *tatsächlich nutzt,* sowie durch die *Zielstellungen mit denen dies geschieht;*

2. durch die historisch konkreten *Möglichkeiten* von Klassen, *ihre produktiven, körperlichen und geistigen kulturschöpferischen Potenzen zu entwickeln,* gesellschaftlich zu *nutzen* und in *kulturellen Leistungen objektiv* auszuprägen (Arbeitsinstrumente, Maschinen, wissenschaftliche Arbeiten, Kunstwerke usw.) und die *realen Formen, in denen dies tatsächlich geschieht."* (72)

63 K. Marx: GRUNDRISSE DER KRITIK DER POLITISCHEN ÖKONOMIE, a.a.O., S. 412.
64 Ebenda.
65 K. Marx: „Zur Kritik der politischen Ökonomie", a.a.O., S. 8.
66 F. Engels: „Dialektik der Natur", a.a.O., S. 323f.
67 F. Engels: „Anti-Führung", MEW 20, S. 260.
68 F. Engels: „Dialektik der Natur", a.a.O., S. 324.
69 Vgl. K. Marx: „Auszüge aus James Mills Buch ‚Elements d'economie politique' " MEW Ergänzungsband 1, S. 462 f.

70 D. Mühlberg: „Zur marxistischen Auffassung der Kulturgeschichte", a.a.O., S. 1042.
71 Die Auffassung des DGB-Vorsitzenden H.O. Vetter, der meint: „ ... daß wir eine Arbeiterkultur haben – hatten und haben – ist eine der Tragiken unserer Gesellschaft ..." (Interview in der Sendung „Weil du auch ein Arbeiter bist ...", ZDF, 1.5.1974), muß, wenn sie wirkliche Verhältnisse bezeichnen will, darum geradezu umgekehrt werden. Gerade in den „Elementen einer demokratischen und sozialistischen Kultur" (Lenin), die die Arbeiterklasse bereits im Schoße der kapitalistischen Gesellschaftsformation entwickelt, liegt der zukünftige kulturelle Fortschritt in gesamtgesellschaftlichem Maßstab begründet. Vgl. D. Kramer: Thesen zum Arbeitsvorhaben „Kultur des deutschen Imperialismus". Marburg 1972 (vervielfältigtes Seminarpapier).
72 E. John: „Zur Dialektik von Politik, Ökonomie und Kultur beim Zusammenschluß sozialistischer Nationen". In: DEUTSCHE ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHIE, 12, 1972, S. 1438f.

3. Kulturpolitik

3.1. Die Grenzen bürgerlicher Kulturpolitik

Kulturtheorie ist kein Selbstzweck, sondern die Reflexion der Grundlagen und Ziele praktischer Kulturpolitik. Entsprechend dem Umfang der damit zusammenhängenden Probleme können wir hier die praktischen Konsequenzen nur andeuten.

Bürgerliche Kulturtheorie und von ihr abgeleitete Kulturpolitik zeichnet sich nicht nur dadurch aus, daß sie sich gemäß der Einengung des Kulturbegriffes traditionell auf die Pflege der geistigen (und zwar mit Vorliebe der ästhetischen und kontemplativen) Kräfte des Individuums beschränkt, sondern vor allem auch dadurch, daß sie den Klassencharakter des Kulturprozesses in ihren Voraussetzungen nicht berücksichtigt, in ihren Konsequenzen jedoch verstärken hilft. Eine Differenzierung zwischen objektiver und subjektiver Kultur, wie sie hier entwickelt wurde, ist bürgerlicher Kulturpolitik fremd, und entsprechend gehen alle daraus zu ziehenden Konsequenzen nicht in ihren Ansatz ein. Kultur sei, trotz aller historischen und sozialen Relativierung, gemeinsamer Wert und Besitz einer Gesellschaft und Wert um ihrer selbst willen. Hinsichtlich der objektiven Kultur, dem erreichten Stand der gesamten materiellen Lebensvoraussetzungen, kann bürgerliche Kulturpolitik die in den Eigentumsverhältnissen begründete ressortmäßige Trennung der Kulturbereiche nicht überwinden.

Allerdings bringen es die gegenwärtigen gesellschaftlichen Widersprüche mit sich, daß der bürgerliche Kulturbegriff immanent problematisiert wird. Die Bewegung der objektiven Kultur, deren Niederschlag diese Verunsicherung des Kulturbegriffs ist, ist von Widersprüchen auf mehreren Ebenen gekennzeichnet, auf die wir in diesem Zusammenhang nur hinzuweisen brauchen:

– Die Intensivierung der Arbeit erreicht einen Grad, der die Reproduktion des individuellen Arbeitsvermögens ernsthaft gefährdet. (73) Bemühungen zur „Humanisierung der Arbeitswelt", staatlicher Initiative entspringend und die sozialen Kosten der privaten Ausbeutung der öffentlichen Hand überlassend, sind sowohl Versuch der Verschleierung als auch des Auffangens der am stärksten systemgefährdenden Folgen. (74)

– Die erweiterte Reproduktion der Arbeitskraft in einer den Bedürfnissen des wissenschaftlich-technischen Fortschrittes angemessenen Form ist mit den traditionellen Mitteln nicht mehr gewährleistet. Es wandelt sich nicht nur die Bedeutung der Berufsausbildung, sondern auch der Umfang der dafür in Betracht kommenden Bereiche. (75) Die traditionelle Differenzierung von Bildung und Kultur wird damit hinfällig.

– Infolge intensiverer Arbeit steigende Frühinvalidität, extrem einseitige Anforderungen an die Arbeitskraft führen zusammen mit anderen Faktoren der allgemeinen Lebensbedingungen (Wohnverhältnisse usf.) dazu, daß aus dem Berufsleben ausgeschiedene alte Menschen an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden. Öffentliche Maßnahmen der „Gerontologie" versuchen, die offensichtlichsten Brutalitäten des intensivierten Verschleißens von Arbeitskraft zu verdecken. (76)

– „Der Protest der Arbeitnehmer gegen unmenschliche und entwürdigende Arbeitsbedingungen habe in allen westlichen Industriestaaten in den letzten Jahren deutlich zugenommen", muß selbst Horst Ehmke zugeben (77). Die Insubordination der lebendigen Arbeit zwingt zu unkonventionellen Versuchen der Integration.

– Auf der Ebene des Widerspruchs zwischen Einzelkapital und Gesamtkapital versucht der Staat als Repräsentant der allgemeinen Kapitalinteressen die objektiven Rahmenbedingungen zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Produktion durch Regulierung der Umweltzerstörung zu sichern und greift in ihm bisher fremde Bereiche ein (78).

– Die allgemeinen Lebensbedingungen vor allem der arbeitenden Bevölkerung verschlechtern sich nicht nur durch die steigende Umweltbelastung, sondern auch durch die rücksichtslose Boden- und Baupolitik in den Städten, durch die Hypertrophie der privaten Fortbewegungsmittel und die Vernachlässigung des öffentlichen Verkehrswesens. (79)

– Immer mehr Bereiche des täglichen Lebens werden formell oder reell der Kapitalverwertung unterworfen (z.B. Tourismus, Freizeiteinrichtungen) und damit einbezogen in einen Prozeß der Umverteilung jenes Teils des gesellschaftlichen Reichtums, den die Arbeitenden zur Reproduktion ihrer Arbeitskraft erhalten. Sie werden auch Gegenstand der kapitalistischen Bedürfnismodellierung und geraten dabei zum Teil zunehmend in Widerspruch zu den Reproduktionsbedürfnissen der Arbeitskraft.

– Die Krisenerscheinungen und die dadurch hervorgerufene zunehmende Unzufriedenheit, verbunden mit der zunehmenden Herausforderung durch die sozialistische Systemalternative, verstärken die Legitimationsprobleme des Spätkapitalismus und intensivieren dessen Versuche, eine aktive Integration der Lohnabhängigen zur Stabilisierung der Kapitalherrschaft zu erreichen. (80)

---

73 „Wenn heute von einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen gesprochen werde, dann gehe es in Wirklichkeit vor allem um die ‚notwendige Abwehr einer weiteren Verschlechterung' ", meinte Heinz Oskar Vetter bei der Eröffnung des DGB-Kongresses „Humanisierung der Arbeit als gesellschaftspolitischer und gewerkschaftlicher Aufgabe" (FRANKFURTER RUNDSCHAU v. 17.5.1974, S. 1). „Nach Vetters Ansicht mehren sich die Anzeichen, daß die Arbeitsbedingungen sich verschlechtern, besorgniserregend. Die Tendenz zur Rationalisierung und Automatisierung führe zur Intensivierung der Arbeit und einer Erhöhung der Verwertung der Arbeitskraft." (a.a.O.) Vgl. allgemein: PROLETARIAT IN DER BRD. Reproduktion – Organisation – Aktion, (Autorenkollektiv), Berlin (DDR) 1974.

74 W.Volpert: „Die ‚Humanisierung der Arbeit' und die Arbeitswissenschaft." Demnächst in: BLÄTTER FÜR DEUTSCHE UND INTERNATIONALE POLITIK, 1974.

75 „Die wissenschaftlich-technische Revolution verlangt die Weckung neuer, differenzierter geistig-kultureller Bedürfnisse, ihre ständige, schnelle Weiterentwicklung in allen Schichten der werktätigen Bevölkerung, insbesondere in der Arbeiterklasse." (K.-P. Hausmann, G. Neumann: KULTURANSPRUCH UND MANIPULATION. Zur Entwicklung geistig-kultureller Bedürfnisse in der Arbeiterklasse der BRD, Berlin (DDR) 1972, S. 12.)

76 Vgl. als französisches Beispiel: R. Schenda: „Aspekte der französischen Sozialgerontologie". ZEITSCHRIFT FÜR GERONTOLOGIE 5, 1972, H. 3, S. 188-209.

77 Am 12. März 1974 in Köln, vgl. BMFT-MITTEILUNGEN 3/1974, S. 31.

78 Vgl. z.B. J. Schleifstein, J.-P. Delilez, R. Katzenstein: BEITRÄGE ZUR „STAMOKAP"-DEBATTE, Köln 1973 und zahlreiche Beiträge in der SOPO.

79 Vgl. z.B. AUFGABE ZUKUNFT, QUALITÄT DES LEBENS, Band 3: VERKEHR; Band 4: UMWELT, Frankfurt 1974.

80 Vgl. K. Maase: Die Diskussion um „Lebensqualität als Ausdruck der Suche nach einer Reaktion auf die Entwicklung von Kultur zum zentralen Gegenstand von Gesellschaftspolitik (Thesen)" (vervielfältigtes Seminarpapier). Seminar „Kommunale Kulturpolitik" von Claas/Foltin/Kramer/Maase, Marburg 1973/74.

All diese Widersprüche sind es, die als einzelne und in ihrer Summierung dazu führen, daß der traditionelle Kulturbegriff problematisiert wird. Immanent verliert er an Bedeutung, weil die ihm innewohnenden und von ihm bezeichneten Werte keinen gesellschaftlichen Nutzen mehr für das herrschende System besitzen. Als strategische Waffe im Klassenkampf (zur Herstellung aktiver Integration) ist traditionelle Kultur (einschließlich ihrer modernen esoterischen Varianten) ebenfalls nicht mehr geeignet, weil sie auf die aktuellen Bedürfnisse nicht mehr zu antworten vermag. Und schließlich beziehen sich die monopolkapitalistischen Planungsbedürfnisse zunehmend auf Bereiche der allgemeinen Bedürfnisentfaltung im privaten Konsum und die allgemeinen Lebensbedingungen. (81)

3.2. Kommunale Kulturpolitik

Bürgerliche Kulturpolitik reagiert auf diese Widersprüche nur innerhalb ihrer engen Grenzen, und zum Teil in verschiedenen Ressorts der Verwaltung. Deutlich lassen sich unterschiedliche mögliche Formen der Reaktion in der kommunalen Kulturpolitik beobachten. Traditionellerweise auf die Pflege der geistigen Kultur im engen Sinne fixiert, reagiert sie auf die neuen Anforderungen empfindlicher als gesamtstaatliche Kulturpolitik. Das hat mehrere Gründe.

Im Rahmen ihrer verwaltungsrechtlichen „Allzuständigkeit" (82) für alle diejenigen Bereiche, die nicht durch Gesetz anderen Gebietskörperschaften zugewiesen sind, übernehmen die Gemeinden als freiwillige Selbstverwaltungsaufgabe die Kulturpflege im engeren Sinne. Diese nicht inhaltlich fixierte „Allzuständigkeit" ermöglicht es den Kommunen, ihre „Kulturarbeit" ohne Schwierigkeiten auf neue Gebiete auszudehnen (83). Der unmittelbare Anlaß für eine Ausweitung aber ist die in den Städten besonders deutlich werdende Verschlechterung der allgemeinen Lebensbedingungen. (84)

---

81 Vgl. G. Schmölders: „Leistungsprinzip und ‚Qualität des Lebens' ". In: SINN UND UNSINN DES LEISTUNGSPRINZIPS. Ein Symposion, München 1974, S. 20-30: „Noch dazu erliegt die weithin herrschende Wirtschaftstheorie, die den Verbraucher nur als Marktteilnehmer kennt, immer wieder der Gefahr, die im Bereich der sozialen Beziehungen stattfindenden Interaktionen der Wirtschaftssubjekte gewissermaßen nur als raum- und zeitlose Mechanismen zur Kenntnis zu nehmen und jenen Vorraum der Einkommensverwendung, in dem Bedürfnisse und Bedarf, die Bildung von Präferenzen und Prioritäten sowie die Informationen und Lernprozesse angesiedelt sind, die zu Kaufentscheidungen führen oder doch beitragen, mehr oder weniger zu vernachlässigen." (a.a.O., S. 26) Auch dieser Bereich muß also noch unter die Kontrolle der Monopole gebracht werden!

82 Vgl. H. Claas u.a.: Rechtliche Grundlagen kommunaler Kulturarbeit", (vervielfältigtes Seminarpapier), Marburg 1973/74.

83 „Nicht abgesonderte Bildungs- und Kulturgettos, sondern Kristallisationspunkte eines vielfältigen sozialen Beziehungsgeflechtes von Bildung, Kultur, Geselligkeit, Sport, Erholung und Versorgung sollten Bild und Struktur der zukünftigen Stadt bestimmen." J. Hahn im Bericht vor dem Plenum des Deutschen Städtetages, in: WEGE ZUR MENSCHLICHEN STADT. Vorträge, Aussprachen und Ergebnisse der 17. Hauptversammlung des Deutschen Städtetages vom 2. bis 4. Mai 1973 in Dortmund, Köln/Stuttgart 1973, S. 129.

84 Vgl. den beschwörenden Appell des Deutschen Städtetages: RETTET UNSERE STÄDTE JETZT! Vorträge, Aussprachen und Ergebnisse der 16. Hauptversammlung des Deutschen Städtetages ... 1971 in München, Stuttgart/Köln 1971 (Neue Schriften des Deutschen Städtetages, H. 28).

Gemäß dem bürgerlichen Verständnis von Kultur wird auch in der kommunalen Kulturarbeit die Aneignung der objektiven Kultur nur als individuelle, und nicht als klassenspezifische Angelegenheit verstanden. Dabei wird allerdings eine soziale Komponente nicht ausgeschlossen. Soziale Ursachen der unterschiedlichen Verteilung des individuellen Schöpfertums, der unterschiedlichen kulturellen Möglichkeiten werden gesehen. Um sie auszugleichen, werden kompensatorische Programme entwickelt, in denen jedoch Kultur in ihrer überkommenen Form in der Regel nicht infrage gestellt wird. (85) Die Programme sind ausgerichtet auf individuelles Schöpfertum und individuelle Emanzipation mit kompensatorischen Maßnahmen. Die Klassenspezifik der Kulturbewegung wird auf die soziale Situation der Bevölkerung reduziert, die Kultur selbst bleibt unberührt.

Auch die Akteure der kommunalen Kulturarbeit sind der Meinung, daß ihre Arbeit sich in einer Krise befindet, (86) und leiten diese Krise im Zusammenhang mit der Veränderung der allgemeinen Lebensbedingungen partiell auch aus materiellen gesellschaftlichen Beziehungen ab (87) ohne diese systematisch zu analysieren.

Bezüglich der gegenwärtigen Progammatik lassen sich verschiedene Richtungen unterscheiden, die allerdings selten rein auftreten und vielfach nur aus z.T. sich widersprechenden Äußerungen der Kulturarbeiter herausgelesen werden können:

1. Zunächst ist die *sozialhygienisch-integrationistische Richtung* zu nennen. Ihr geht es, wie traditioneller bürgerlicher Erwachsenenbildung und „Volkskultur"-Pflege seit den Zeiten der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung", (88) um soziale Integration und Sozialhygiene. Sowohl Künste und Literatur der traditionellen Kultur als auch neuere Versuche der Ausweitung auf Kommunikations- und Spielräume und „diffuse Erlebnis- und Unterhaltungsmöglichkeiten" (89) sollen nicht einmal mehr soziale Benachteili-

---

85 „Zur Wiedergewinnung der Stadt als kulturgeprägte Schöpfung und Ereignisstätte sollen
—nicht ein konventioneller Kulturbetrieb für ein daran gewöhntes Publikum das kulturelle Angebot bestimmen, sondern der Zugang zu den kulturellen Einrichtungen allen durch pädagogische Orientierung und Information erleichtert werden..." (Entschließung der Hauptversammlung des deutschen Städtetages 1973, a.a.O., S. 94/95).

86 Vgl. zum allgemeinen Krisenbewußtsein O. Schwencke: „Kontinuität und Innovation." Zum Dilemma deutscher Kulturpolitik seit 1945 und zu ihrer gegenwärtigen Krise, in: Schwencke/Revermann/Spielhoff: PLÄDOYERS FÜR EINE NEUE KULTURPOLITIK, München 1974, S. 11-43, sowie H. Glaser: DAS UNBEHAGEN AN DER KULTURPOLITIK, a.a.O., S. 47-56.

87 So mit typischer individualisierender Verkürzung bei D. Sauberzweig: „Aber die Dominanz der wirtschaftlichen Ziele muß durch den Willen des einzelnen wie der Gemeinschaft dahingehend korrigiert werden, daß die soziale, geistige und kulturelle Entfaltung des Menschen nicht nur ermöglicht, sondern vor allem anderen gefördert wird." WEGE ZUR MENSCHLICHEN STADT ..., S. 117.

88 Der Gründungsaufruf dieser Gesellschaft appellierte 1871 an „alle Freunde deutscher Bildung und Gesittung, ja, an alle diejenigen, welche die Gemeinsamkeit der geistigen Interessen anerkennen und einseitig materiellen und socialistischen Richtungen die gemeinsamen Kulturschätze und die solidarische Kulturarbeit unseres Volkes entgegenstellen wollen..." Vgl. D. Kramer: „VOLKSBILDUNG" IN DER INDUSTRIEGEMEINDE. Theorie und Praxis bürgerlicher Volksbildungsarbeit zwischen 1871 und 1918 am Beispiel von Rüsselsheim am Main. Diss. im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften Marburg 1973 (noch nicht gedruckt).

89 Vgl. das Papier gleichen Titels aus dem in Anm. 80 genannten Seminar.

gungen kompensieren, sondern bloß unmittelbar einen Ausgleich für die Frustrationen des Alltags und des Arbeitslebens darstellen. (90)

2. Eine andere Richtung zeichnet sich dadurch aus, daß sie statt der offen reaktionären Sozialhygiene selbst an die Möglichkeiten der individuellen Emanzipation glaubt (oder das vorgibt). Diese *illusionäre Richtung* erweckt durch die ständige Beschwörung fetischisiert gebrauchter Begriffe wie Kreativität, Kommunikation usf. den Anschein, als könne die Kulturarbeit einen nennenswerten eigenständigen Beitrag zur „Emanzipation" leisten, die sie ihrerseits im angedeuteten Sinne auf die des Individuums reduziert (91).

3. Darüberhinaus lassen sich jedoch auch tendenziell weitergehende Ansätze feststellen. Unter der *Richtung „kultureller Demokratisierung"* lassen sich einzelne Kulturarbeiter und programmatische Richtungen nennen, denen es nicht um Sozialhygiene oder bloße Kompensation geht, die auch keine illusionären Vorstellungen entwickeln, die statt dessen mehr oder weniger bewußt Kultur aus den engen bürgerlichen Fesseln zu befreien suchen. Es wird nicht nur ein neues Publikum für eine alte Kunst gesucht, sondern es werden Möglichkeiten klassenspezifischer Kulturarbeit eröffnet, indem spezielle soziale Zielgruppen mit kultureller Produktion konfrontiert werden oder ein entsprechender Kommunikationsprozeß zwischen Zielgruppen und Kulturproduzenten ermöglicht wird. Keine um ihrer selbst willen wertvolle „Kultur" wird „allen" nahegebracht, und es wird auch nicht ein affirmatives, schichtenspezifisch vorsortiertes Programm angeboten. (92)

---

90 Besondersdeutlich wird diese Konzeption bei Hermann Glaser. Er spricht davon, daß Kultur „gesellschaftspolitisch rentabel" sei und fordert, durch von ihr zu fördernde Kommunikation das „gesellschaftliche Verstehen ohne Verdrängung von Konflikten" zu erleichtern – aber selbstverständlich auch ohne Austragen von Konflikten: „In der nachökonomischen Stadt geht es weniger um Rentabilität, viel mehr um Benefit", meint er, ohne zu sagen, wem es um was geht und wie die neuen Lebensbedingungen, von denen er träumt, realisiert werden können. (H. Glaser: „Die Stadt als Kulturlandschaft", FRANKFURTER RUNDSCHAU vom 31.3.1973). Weil er so keine Perspektive gesamtgesellschaftlicher Planung der Verwendung des gesellschaftlichen Reichtums entwickelt, reduziert sich Kultur auf die Welt des schönen Scheins mit integrierender und ablenkender Funktion. Kultursubventionen seien notwendig, weil „Kultur ein bißchen Freude und Menschlichkeit in die Steinwüsten hineinzutragen vermag". Künstler seien „soziale Moderatoren". Und nachher kommt, auf dem Hintergrund der Wachstumskrise, weiter nichts heraus als esoterischer elitärer Pessimismus: „Heiterkeit auf dem Grunde der Schwermut" wie im Biedermeier, „neuer Glanz von innen", „bessere (vergeistigte und ästhetische) Umwelt" (Hermann Glaser: „Brauchen wir ein neues Biedermeier? " FRANKFURTER RUNDSCHAU vom 18.8.1973, S. VIII).

91 „Kultur in der Stadt bedeutet daher
- die Kommunikation zu fördern und damit der Vereinzelung entgegenzuwirken,
- Spielräume zu schaffen und damit ein Gegengewicht gegen die Zwänge des heutigen Lebens zu setzen,
- die Reflexion herauszufordern und damit bloße Anpassung und oberflächliche Ablenkung zu überwinden."(„Bildung und Kultur als Element der Stadtentwicklung", in: WEGE ZUR MENSCHLICHEN STADT ... S. 98). Ein besonders krasses Beispiel für illusionäre Vorstellungen liefert Olaf Schwencke: „ Um in der Tat ‚alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist' (Marx), muß Wirklichkeit in Spiel-Räumen erprobt werden." (O. Schwencke: „Kontinuität und Innovation", in: PLÄDOYERS FÜR EINE NEUE KULTURPOLITIK..., S. 43).

92 Vgl. K. Maase: „Siegeszug der Freizeitkultur – Zwischen Bett und Bocciabahn? " in: U. Friesel, U. Timm: TEXTE ZU EINEM SCHÖNEN WORT UND UNSERER WIRKLICHKEIT. Lesebuch 4: FREIZEIT, München 1973.

Die Ansätze sind anders. Für ein Lehrlingsheim z.B. wird eine Ausstellung sozial engagierter Künstler über „Bilder aus unserer Arbeitswelt" veranstaltet, (93) auf den Braunschweiger Arbeiter-Künstler-Treffen wird Kommunikation zwischen Künstlern bzw. Künstlergruppen, gewerkschaftlich oragnisierten Arbeitern und breitem Publikum ermöglicht (94), in Volkshochschulen werden Kurse für gewerkschaftlich organisierte Teilnehmer über sozialpolitische Themen veranstaltet (95). Andere Ansatzpunkte liegen dort, wo kulturelles Erbe als Produkt klassenspezifischer Kulturbewegung interpretiert oder (z.B. in kulturgeschichtlichen Museen) Sozialgeschichte als Klassengeschichte und Klassenkampfgeschichte kenntlich gemacht wird. (96) In solchen Ansätzen klingt an, daß Kultur mehr ist als schöner Schein, daß sie etwas mit der bewußten Lebenstätigkeit gesellschaftlicher Individuen zu tun hat. Die tendenzielle Ausweitung des Kulturbegriffes über die bereits in der organisatorischen Zusammenfassung von „Kultur" im engen Sinne und Erwachsenenbildung angelegte, jedoch nicht wirklich vollzogene Integration von Kultur und Bildung (97) hinaus, die zwar auch in anderen Konzeptionen erkennbar ist, hat hier den bedeutendsten politischen Gehalt. Die Möglichkeit, gesellschaftlich relevante Probleme aufzugreifen, ist zugleich Kennzeichen und Perspektive solcher Kulturarbeit. Schwerpunkt bleibt allerdings geistig-kulturelle Tätigkeit.

3.3. Proletarische Kulturpolitik

Während traditionelle bürgerliche Kulturpolitik Schöpfertum als individuelle Angelegenheit interpretiert und Kreativität fetischisiert, geht es demokratischer Kulturpolitik darum, die schöpferischen Fähigkeiten derjenigen, die bisher davon ausgeschlossen waren, im Rahmen ihrer Klasse und ihrer Lebensweise (98) zu entfalten. Sie bietet die Chance, zu begreifen, daß auch in Bezug auf die schöpferische Aneignung der objektiven Kultur als dem Inhalt der bewußten Lebenstätigkeit gesellschaftlicher Individuen Kreativität kei-

---

93 Vgl. die Ausstellung „Kunst im Riederwald. Bilder aus unserer Arbeitswelt." Jugendhaus Riederwald (Frankfurt), 3. Dezember 1973 bis 15. Januar 1974, veranstaltet vom Frankfurter Jugendamt, Frankfurter Jugendring, Jugendhaus, Demokratischen Kulturbund.

94 Vgl. das Programm des Internationalen Arbeiter-Künstler-Treffens in Braunschweig 1974.

95 Vgl. die Programme der Frankfurter Volkshochschule.

96 Direktor Hans Stubenvoll interpretiert die Aufgabe des Frankfurter Historischen Museums folgendermaßen: In ihm sollen „auch die Interessen derer wahrgenommen werden, die die Hauptmasse der Bevölkerung bilden." – „Wir versuchen ..., dem Museumsbesucher Einsicht in historische und gesellschaftliche Zusammenhänge zu vermitteln. Durch die Kenntnis historischer Zusammenhänge kann auch die gesellschaftliche Situation der Gegenwart als veränderbar begriffen werden." „Historisches Museum in Frankfurt am Main", Eine Dokumentation ... Frankfurt 1972; vgl. zur Polemik um dieses Museum: KUNSTZEITUNG. Informationen der Frankfurter Kulturszene, Nr. 2, 1972.

97 Die Integration ist erst Programmbestandteil: Das „Angebot an Kultur und Erholung" soll mit dem „Angebot an Bildung" eng verknüpft werden, vgl. „Bildung und Kultur als Element der Stadtentwicklung", in: WEGE ZUR MENSCHLICHEN STADT..., S. 97.

98 Zu den verstärkten Anstrengungen der Analyse und Präzisierung des Begriffs der Lebensweise vgl. u.a. G. Glezermann: „Lenin i formirovanie socialisticeskogo obraza zizni", in: KOMMUNIST, 1, 1974, S. 105-118, und S.G. Strumilin und E.E. Pisarenko: „Socialisticeskij obraz zizni: Metodologija issledovanija", in: VOPROSY FILOSOFII, 2, 1974, S. 27-38.

ne Angelegenheit des isoliert gedachten Individuums sondern eine solche der Klasse ist: „Das Verhältnis von gesellschaftlichem und individuellem Schöpfertum kann überhaupt nur unter dem Gesichtspunkt der Produktionsverhältnisse richtig erfaßt werden. Damit wird gleichzeitig sein Klassencharakter deutlich." (99)

Diese Einsicht ist Ausgangspunkt jeder Kulturpolitik der Arbeiterklasse. Eine Politik der Demokratisierung der Kultur zielt darauf, die Klassenschranken der Kulturentwicklung in mehr oder weniger großen Teilbereichen aufzuheben und eröffnet dadurch die *Möglichkeit* einer klassenspezifischen Kulturarbeit. Proletarischer Kulturpolitik dagegen geht es bereits um die systematische *Entwicklung* der Elemente einer proletarischen Kultur, und in diesem Zusammenhang um die Inhalte dieser Kultur und die Entwicklung der kulturellen Bedürfnisse und Möglichkeiten der Arbeiterklasse. (100)

Anknüpfen läßt sich dabei an die Theorie Lenins von der Kulturrevolution: „Im Zentrum von Lenins Theorie der Kulturrevolution standen folgende Gesichtspunkte:

Erstens: Orientierung der Kulturarbeit auf die gesellschaftliche Praxis, auf die *‚praktische* menschlich-sinnliche Tätigkeit' (Marx) zur revolutionären Veränderung von Natur und Gesellschaft... *Zweitens:* Führungsrolle der kommunistischen Partei bei der Schaffung einer eigenen, von der Arbeiterklasse als herrschender Klasse geprägten Kultur, Verwirklichung des Prinzips der Parteilichkeit in Wissenschaft, Kunst und Literatur. ...
Drittens: Schöpferische Bewahrung, Aneignung und Weiterführung aller kulturellen Werte, die die Menschheit im Verlaufe ihrer Geschichte geschaffen hat." (101)

Innerhalb der heutigen kapitalistischen Gesellschaft ist Kulturpolitik der Arbeiterklasse sowohl eine Frage der bewußten systematischen Entwicklung von Elementen proletarischer Kultur als auch der antimonopolistischen Bündnispolitik. Sie ist integrierter Bestandteil der gesamten antimonopolistischen Politik. In dem Maße, in dem diese sich entwickelt und ihre Handlungsbasis verbreitert, eröffnen sich auch neue Möglichkeiten für die Kulturpolitik. Allgemeine gesellschaftliche und politische Bedingungen und der Kulturprozeß wandeln sich parallel, und entfernen sich trotz möglicher Ungleichzeitigkeiten nie über längere Zeit wesentlich voneinander. (102)

Die in den Eigentumsverhältnissen begründete Ressort-Aufteilung der Kulturpolitik kann nicht einfach übersprungen werden. Bildung, Wohnen, allgemeine Lebensbedingungen gehören den verschiedensten Ressorts an. Aber in der kommunalen Kulturpolitik, in der sich vor allem Anknüpfungspunkte für eine antimonopolistische Kulturpolitik finden lassen, kommen sich die verschiedenen Bereiche am nächsten. Für antimonopolistische Kulturpolitik werden nicht nur alle Ansätze zur Demokratisierung der Kultur im obigen Sinne von Bedeutung, sondern wegen der z.T. diffusen Vorstellungen auch andere Anknüpfungspunkte in den verschiedenen, auch den illusionären, Konzeptionen und Praktiken der Kulturarbeit.

---

99 Gerda Nolepa: „Probleme der Entfaltung der schöpferischen Kräfte der Arbeiterklasse in der sozialistischen Produktion", DEUTSCHE ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHIE, 5, 1973, S. 533-551, S. 538.

100 Vgl. K. Hausmann, G. Neumann: KULTURANSPRUCH UND MANIPULATION, Berlin (DDR) 1972.

101 N. Thun: DAS ERSTE JAHRZEHNT. Literatur und Konterrevolution in der Sowjetunion, Berlin 1973, S. 142f.

102 Vgl. z.B. die kulturpolitischen Teile des „Programme pour un gouvernement democratique d'union populaire" (Parti Communiste Francais), Paris 1971, und: DAS GEMEINSAME REGIERUNGSPROGRAMM DER SOZIALISTEN UND KOMMUNISTEN IN FRANKREICH, hrsgg. v. W. Goldschmidt. Köln 1972.

Alle diese Anknüpfungspunkte sind systematisch aufzugreifen, weitere sind zu erkämpfen und entsprechende Ansprüche anzumelden. Antimonopolistische Politik im Kulturbereich bedeutet z.B.:

– Kampf um ausreichende öffentliche Finanzierung der kulturellen Institutionen, um die materiellen Voraussetzungen für eine möglichst breite kulturelle Arbeit sowie für die Pflege des „kulturellen Erbes". Der Kampf um die Erhaltung von Kulturdenkmälern (103) und die Erhaltung menschenwürdiger Wohnbedingungen in den Städten z.B. ist nicht nur von Bedeutung, weil an solchen Beispielen dem kleinbürgerlichen Verstand der Zusammenhang begrenzter Entwicklungen mit allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des Monopolkapitalismus gezeigt werden kann, sondern auch wegen der stofflichen Seite.

– Kampf gegen den Einfluß der „imperialistischen Massenkultur" (104). Die Subsimierung der geistig-kulturellen Produktion unter die Kapitalverwertung in den verschiedensten Bereichen ist in erster Linie in ihrem Vorgehen und ihren Folgen zu verdeutlichen, während die Veränderung der durch das jahrzehntelange Wirken dieser Mechanismen produzierten Geschmacks- und Bedürfnisstrukturen am ehesten durch neue Angebote und neue kulturelle Praxis erreicht werden können.

– Aufgabe ist auch die Unterstützung der breiten Bewegung zur gewerkschaftlichen Organisation der Kulturschaffenden. (105) Erst mit Hilfe des dadurch gewonnenen Kontaktes mit der Arbeiterbewegung werden diese in die Lage versetzt, sich von ständischen Illusionen über die Möglichkeiten ihrer Arbeit zu befreien und können die Unsicherheit über ihr Publikum überwinden. (106) Dann nimmt auch die Chance zu, geistig-kulturelle Produktion als Instrument des gesellschaftlichen Fortschritts und nicht nur, wie in der bürgerlichen Kultur, als Instrument der Verschleierung und Kompensation zu benutzen.

Dieser Katalog ist erweiterbar und konkretisierbar. Dabei bleibt allerdings immer zu beachten, daß die Arbeiterklasse darauf angewiesen ist, ihre eigene Kulturpolitik zu betreiben (107). Ihr ganzes Handeln ist Teil der Kulturbewegung und hat das Ziel, eine neue

---

103 Vgl. z.B. die „Bürgerinitiative ‚Ravensberger Spinnerei' ", in: ARBEITSTAGUNG DER DKP ZU FRAGEN DER BILDENDEN KUNST 31.5.-3.6.73 IN NEUSS, München 1973, S. 140-141.

104 „Kultur und Kulturpolitik im antiimperialistischen Kampf". Vorgelegt vom Referat Bildungs- und Kulturpolitik beim Parteivorstand der DKP, in: Hausmann/Neumann (vgl. Anm. 100), S. 149-164, S. 153.

105 Vgl. U. Paetzoldt, H. Schmidt (Hrsg.): SOLIDARITÄT GEGEN ABHÄNGIGKEIT. Mediengewerkschaft. Darmstadt, Neuwied 1973 und F. Kron: „Abhängigkeitsbewußtsein und Organisation der Schriftsteller", in: KÜRBISKERN 4/1972, S. 534-550.

106 Vgl., was der „Autorenreport" über die Zielgruppen-Orientierung der Schriftsteller sagt: „Auffallend, wie privat die Formen der Einflußnahme bleiben: Zwei Drittel der befragten Autoren (in allen drei Kategorien) fühlen sich zwar in der einen oder anderen Weise verpflichtet, ‚auf den Abbau sozialer und politischer Mißstände hinzuwirken', über den privaten Schreibtisch und über halbwegs normale Bürgeraktivitäten reichen ihre Einflußchancen aber offenbar kaum hinaus." Und: „Knapp die Hälfte aller Autoren orientiert sich von vornherein an gar keinem Publikum, hat keine Zielgruppen beim Schreiben vor sich, an die sich der ‚soziale' oder ‚politische' Auftrag richten könnte." K. Fohrbeck, A.J. Wiesand: DER AUTORENREPORT, Reinbek 1972, S. 356-358.

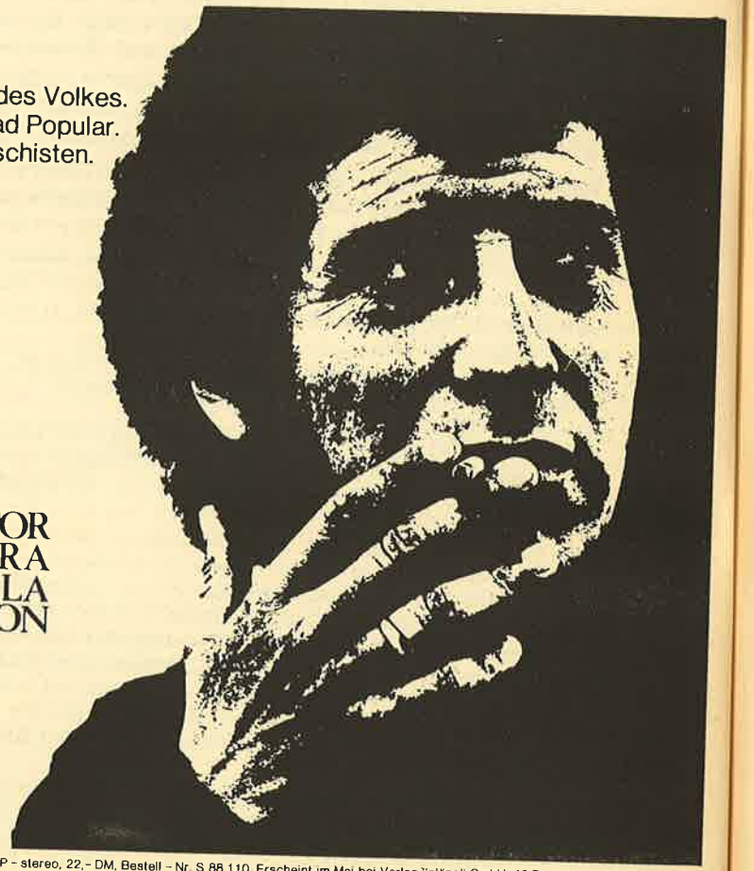
107 Vgl. die ausführlichen Diskussionen bei der DKP: „Kulturpolitisches Forum der Deutschen Kommunistischen Partei 12./13. Juni 1971 in Nürnberg." Reden, Referate, Diskussionsbeiträge (Auszüge). Hamburg 1972, sowie u.a. die in Anm. 103 und 104 genannten Titel.

Stufe menschlicher Kulturentwicklung zu erkämpfen. Insofern ist ihre Politik in ihrer Gesamtheit kulturelles Handeln. Eine antimonopolistische Kulturpolitik kann auf Dauer nur dann sinnvoll sein, wenn es klassenspezifische Kulturorganisationen (oder eine entsprechende Kulturarbeit in den politischen und sozialen Organisationen) der Arbeiterklasse gibt. Von hier aus können Bündnisse mit anderen Organisationen, Bewegungen und Institutionen eingegangen werden, ohne daß dabei die längerfristigen Interessen des Proletariats aus dem Auge verloren werden.

Kulturpolitische Programmatik dieser Art entwickelt die Ansätze der Kultur der Unterdrückten systematisch weiter. Sie stellt den Zusammenhang zwischen Kultur und gesellschaftlicher Reproduktion, zwischen Kultur, Politik und Gesellschaft wieder her. Damit wird tendenziell zum Inhalt der Kulturarbeit die Art und Weise, „wie der ganze Mensch lebt" (108).

108 KULTUR UND KULTURPOLITIK ... (s. Anm. 104), S. 150.

Sänger des Volkes.
Kämpfer der Unidad Popular.
Ermordet von den Faschisten.



Victor Jara: La Poblacion, 30 cm -LP - stereo, 22,- DM. Bestell - Nr. S 88 110. Erscheint im Mai bei Verlag "pläne" GmbH, 46 Dortmund, Ruhrallee 62

André Gisselbrecht

Kulturpolitik in Frankreich heute

Vorbemerkung - Spendenaufruf für LENDEMAINS

Der folgende Beitrag von André Gisselbrecht, Professor an der Universität Vincennes und Redakteur der *Nouvelle Critique* sollte als Beitrag in der ersten Nummer einer neuzugründenden Zeitschrift erscheinen: LENDEMAINS. *Zeitschrift für Frankreichforschung und Französischstudium,* herausgegeben von Michael Nerlich, ord. Professor an der TU Berlin, unter ständiger Mitarbeit von W. Alff, H.H. Baumann, K.U. Bigott, M. Bock, P. Brockmeier, U.L. Figge, H.U. Gumbrecht, François Hincker, Lothar Peter, W. Pollak, R. Rohr, O. Sahlberg, J. Schramke, Jacques Seebacher, France Vernier. International bekannte Wissenschaftler aus zahlreichen sozialistischen und nicht-sozialistischen Staaten hatten bereits ihre Zusage zur Mitarbeit gegeben. Die erste Nummer, die dem Thema *Verteidigung der Kultur in Frankreich* (mit Beiträgen zur Gründung der *Association des Ecrivains et Artistes Revolutionnaires,* zum *Ersten antifaschistischen Schriftstellerkongreß zur Verteidigung der Kultur,* Paris 1935, *Zur Funktion der Kunst im antifaschistischen Widerstand der Resistance* und – Gisselbrechts Beitrag – zur *Kulturpolitik in Frankreich heute* sowie der Politik des *Deutschen Romanisten Verbandes* (der sich gegen den Radikalenerlaß ausgesprochen hat) und der Spalterkräfte in diesem Fachverband (neben aktuellen Analysen zur ökonomischen und politischen Situation in Frankreich) gewidmet war, sollte im Frühjahr dieses Jahres im *Athenäum-Verlag* (heute *Logos*) erscheinen, als der Verlag in finanzielle Schwierigkeiten geriet und Teile seines Programms liquidierte. Doch obwohl es keine bundesdeutsche und keine westberliner Universität oder Hochschule gibt, an der das Massenfach Französisch (1972: 16 000 Studenten) nicht unterrichtet wird, und obwohl es (im Gegensatz zu Frankreich, wo fünf Zeitschriften ausschließlich der Deutschlandforschung gewidmet sind, und zwar sowohl der BRD als auch – z.T. ausschließlich – der DDR) in der BRD und Westberlin keine einzige (Fach-) Zeitschrift gibt, die regelmässig und wissenschaftlich relevant über Frankreich und die Frankreichforschung berichtet, war es nicht möglich, einen anderen bundesdeutschen oder westberliner Verlag zu finden, der nicht unzumutbare inhaltliche (politische) oder finanzielle Bedingungen gestellt hätte.

Da sich um diese Zeitschrift ein namhafter Teil der bundesdeutschen und westberliner Frankreichforschung auf den Gebieten Ökonomie, Politik, Geschichte, Kultur, Literatur, Sprache, Medien geschart hat, ergibt sich jetzt die folgende, angesichts der Bedeutung Frankreichs für die BRD und Westberlin groteske Alternative: entweder wird Frankreich besonders das fortschrittliche Frankreich weiterhin (vor allem auch für die zukünftigen Franzsösischlehrer) die selbst von konservativen Wissenschaftlern wie Alfred Grosser festgestellte terra incognita bleiben, auf die auch die zweifelhaften Anti-Frankreichmeldungen des SPIEGEL kein Licht werfen werden, oder aber es gelingt, LENDEMAINS mit Hilfe von Spenden und Fördererabonnements das Startkapital zu beschaffen, das die Zeitschrift braucht, um ab Frühjahr 1975 aus eigener Kraft im Verlag Sozialistische Politik zu erscheinen. Wir bitten daher alle Interessenten an Frankreich, den deutsch-französischen Beziehungen und der Frankreichforschung entweder Spenden in beliebiger Höhe oder die

* Übersetzt von Hubertus Magnus, Maren Kroymann, H.J. Neyer, Evelyne Sinnassamy-Nerlich: Redaktion LENDEMAINS.

Summe von 50 DM (an aufwärts) für ein Förderabonnement auf das Postscheckkonto *Verlag und Vertrieb Sozialistische Politik GmbH,* Nr. 620 10-107 Postscheckamt Berlin-West (Zahlkarte beiliegend) zu überweisen. Es erübrigt sich, zu betonen, daß das Geld ausschließlich der Herstellung und dem Vertrieb der Zeitschrift zugute kommt und nicht etwa in Herausgeber- und Redaktionshonorare fließt. Über die Verwendung der Spenden und Förderabonnements erfolgt Abrechnung gegenüber den Spendern und Förderern. Sollte trotz unseres Aufrufs nicht genügend Startkapital zusammen kommen, erhalten alle Spender und Förderer ihre Zuwendungen zurück. Die Zeitschrift soll viermal im Jahr in einem Umfang von ca. 140 Seiten DIN A 5 erscheinen. Der Heftpreis wird 7 DM betragen, der Abonnementspreis pro Jahrgang 24 DM (Studentenabonnement 20 DM). Wer nicht in der Lage ist, Spenden oder Fördererabonnements aufzubringen bzw. zu bezahlen, LENDEMAINS jedoch beziehen möchte, den bitten wir den Betrag für das Jahresabonnement (24 bzw. 20 DM) auf das angegebene Konto zu überweisen (bitte bei der Überweisung angeben: S= Spende; F = Fördererabonnement; StA = Studentenabonnement; A = Abonnement). Die Zeitschrift wird je Nummer berichten aus dem Bereich der Frankreichforschung (geplante Hefte: Stand und Perspektiven der Frankreichgeschichtsforschung; Rezeption Aragons in der BRD und in der DDR; Klassenkämpfe in Frankreich heute; Kleinbürgerbewegung in Frankreich; Verteidigung der Kultur – 40 Jahre antifaschistischer Schriftstellerkongreß; Balzac-Forschung in der BRD, usw.). Dabei wird sowohl auf die speziellen Interessen der Französisch-Studenten als auch auf die eines breiteren Publikums orientiert. Der zweite Teil ist der Analyse der aktuellen Ereignisse in Frankreich auf den wichtigsten Gebieten der Ökonomie, Politik, Wissenschaft und Kultur gewidmet. Der dritte Teil bringt aktuelle Berichte und Analysen aus dem engeren Bereich der deutsch-französischen Beziehungen und der Frankreichforschung in der BRD und in Westberlin. Der vierte Teil unterrichtet über die wichtigsten Neuerscheinungen auf dem Gebiet der Frankreichforschung (aber auch über wichtige Neuerscheinungen theoretischer Art, die für Frankreichforschung bzw. Französischstudium von Bedeutung sind). Wir bitten die Leser der SoPo, die selbst an einem Abonnement der Zeitschrift LENDEMAINS nicht interessiert sind, den vorstehenden Aufruf an mögliche Interessenten weiterzugeben.

Der hier abgedruckte Aufsatz von André Gisselbrecht, Mitarbeiter an *L'Humanite, Europe, Pensee, Nouvelle Critique, Allemagnes d'Aujourd'hui, Sinn und Form* (usw.) ist von besonderem Interesse, weil er sich grundsätzlich mit der unterschiedlichen Kulturpolitik der Bourgeoisie und der Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten, repräsentiert in den verschiedenen politischen Parteien, in einem hochentwickelten monopolkapitalistischen Staat auseinandersetzt. Dabei steht neben der Analyse der reaktionären und kulturzerstörenden Politik der herrschenden Klasse die demokratisch-sozialistische Alternative einer breiten Einigungsbewegung, die vor allem von Kommunisten und Sozialisten getragen wird und die ihren Ausdruck in einem gemeinsamen Regierungsprogramm gefunden hat, im Mittelpunkt. Dieses Programm, das in Übersetzung in der BRD und in der DDR erschien, umfaßt auch grundsätzliche Äußerungen zur Kulturpolitik, zu denen der (nur unwesentlich gekürzte) Aufsatz von Gisselbrecht einen fundierten Kommentar liefert, in dem nicht zuletzt die Divergenzen zwischen FKP und SP Aufmerksamkeit verdienen (ebenso und vielleicht noch mehr die Lösung dieser Divergenzen). Gewiß ist vieles an Gisselbrechts Ausführungen aus der speziellen französischen Situation zu verstehen, als Erfahrungsbericht und Aktionsanalyse eines französischen Kommunisten wird er jedoch auch wichtige Impulse für die Diskussion bei uns abgeben (ganz abgesehen davon, daß sich an ihm, abgefaßt vor der gerade erfolgten Präsidentschaftswahl, die entsprechende Politik der Regierung Giscard d'Estaings und Chiracs messen lassen wird: Sie begann mit der Abschaffung des Kulturministeriums).

I. Einleitung

Seit der Machtübernahme de Gaulles, 1958, gibt es in Frankreich ein Ministerium für kulturelle Angelegenheiten. Wenn auch die Bilanz des Jahres 1973 mager ist, so kann das nicht heißen, die Fünfte Republik habe als Staat nichts auf dem Gebiet der Kultur getan: es gab Prestigeunternehmungen, denen nichts folgt(e). Wenn nun die vereinte Linke, die großen Gewerkschaftszentralen und die Kulturassoziationen der Werktätigen dieser Kulturpolitik eine alternative Kulturpolitik entgegensetzen, dann deshalb, weil jene nicht die sozialen Bedürfnisse unserer Epoche befriedigen kann. Sie schlagen angesichts der objektiven Entwicklung der heutigen Bedürfnisse an Wissen, an Entwicklung der ganzen Persönlichkeit , an Teilnahme am öffentlichen Leben eine andere Kulturpolitik vor.

II. Die Kulturpolitik der herrschenden Klasse

1. Illusorische Hoffnungen

Diejenigen, die z.B. in die „Maisons de la Culture" (1) einige, angesichts des Charakters des Regimes notwendigerweise illusorische Hoffnungen setzten, sind die gleichen, die heute ungerechterweise diese Institute verdammen, weil sich die sozio-professionelle Zusammensetzung ihrer Besucher nicht oder fast nicht verändert hat.

Diejenigen, die dem Aufschwung des „Livre de poche" (Taschenbuch) mit dem Vorwurf begegnen, nur ein „kultiviertes" Publikum erreicht zu haben, – obwohl sich unter diesen Publikationen auch wirklich marxistische Streitschriften befinden, weil sie verlangt werden – lassen die Tatsache unberücksichtigt, daß die, die schon einmal lesen, sich dadurch mehr Bücher als sonst verschaffen konnten. Wenn die kapitalistische „Industrialisierung" des Buchhandels und Verlagswesens die Haltung der Mehrheit der Bevölkerung gegenüber dem Buch nicht grundsätzlich veränderte, drückt das doch nur noch klarer die unüberwindlichen und auf lange Sicht unerträglichen Grenzen aus, die das gegenwärtige Regime der Entwicklung der persönlichen und der öffentlichen Lektüre setzt, trotz der Initiativen der UNESCO (2) und anderer weniger offizieller Organisationen.

Sagen wir also gleich zu Anfang, daß es falsch wäre, die Veränderungen sowohl zu überschätzen als auch zu unterschätzen, die sich auf dem Gebiet des Vertriebs und des Verbrauchs kultureller Güter vollzogen haben, d.h. dort, wo öffentliche und ökonomische Machtinteressen wirksam sind.

2. Der Schlüssel zur kulturellen Macht

Ebenso haben diejenigen, die mit Victor Hugo sagen „ceci tuera cela" (das eine bringt das andere um), unrecht, wenn sie meinen, das Fernsehen könne Buch, Rundfunk und Film verdrängen. Die Massenmedien können das Beste wie auch das Schlimmste bewirken: Zugang zu neuen Realitäten und Schärfung des kritischen Verstandes ebenso wie Verdummung und Zeitverlust. Alles hängt von den Interessen und Zielsetzungen derer ab, die die Massenmedien *besitzen.* Die Einschätzung ihres Einflusses auf das Publikum hängt ab von einem abgewogenen, dialektischen und nicht von einem einseitigen fatalistischen Urteil,

1 Maison de la Culture, Maison des Jeunes et de la Culture: 1959 gegründet durch das Ministerium Malraux, um die Kultur zu „demokratisieren". Darüber und über die gesamte Problematik der Kulturpolitik cf. Gérard Belloin, CULTURE, PERSONALITE ET SOCIETES, editions sociales, Paris 1973. Nicht zu verwechseln mit der Maison de la Culture, die 1935 durch die „Association des Ecrivains et Artistes Revolutionnaires" (AEAR) gegründet wurde. Cf. dazu Georges Cogniot, L'AVENIR DE LA CULTURE, Paris 1937.

2 z.B. „Jahr des Buches".

das die Möglichkeit individuellen oder organisierten Widerstands nicht berücksichtigt. Man denke an Schlagworte wie „Bewußtseinsindustrie, ", „Nivellierung", grenzenlose „Manipulation" des Verstandes usw.

Wenn z.B. Sendungen, die für die etablierten Machthaber unangenehm waren, im staatlichen französischen Rundfunk und Fernsehen (ORTF = Office de la Radiodiffusion et Télévision françaises) gesendet werden konnten, heißt das, daß die Regierung, die das ORTF völlig unter ihrer Kontrolle hat, auch die Forderungen eines beachtlichen Teils der Franzosen berücksichtigen muß. Diese Forderungen sind Ausdruck sowohl der Klassenkämpfe, als auch des Wesens des ORTF als öffentliche Anstalt (war dies doch eine Errungenschaft der Befreiung Frankreichs vom Faschismus). Deswegen bemüht sich die Regierung das ORTF zu amputieren, zu reprivatisieren, keimfrei zu machen, die „freundlichen" Seiten des Lebens zu zeigen, Frankreich in „freudige Stimmung" zu versetzen. Das Regime hat verstanden: Wer die Massenmedien in der Hand hält, besitzt den Schlüssel zur kulturellen Macht und darüberhinaus einen beachtlichen Teil der ideologischen und politischen Kampfmittel, eben weil das Fernsehen, neben seinem Auftrag, zu (des-) informieren,alle anderen Formen des Kunstschaffens, die Gesamtheit der im ganzen Land verstreuten kulturellen Aktivitäten massenhaft verbreitet.

Deshalb sagte Chaban-Delmas schon 1971: „Eins unserer (!) größten Probleme wird in den nächsten Jahren die Bewältigung der außerordentlichen Revolution sein, die sich im Bereich der audiovisuellen Kommunikationsmittel abzeichnet" (3). Deshalb die Politik der Verflechtung des „Staatsmonopols ORTF" und der großen Gesellschaften wie Hachette oder der Elektrokonzerne, wenn nötig durch die „Personalunion" von Leuten, die vom ORTF in die Dienste der Konzerne oder umgekehrt wechseln. Deshalb ebenfalls der Abbau der Teams von Kunstschaffenden, die noch von talentierten „Meistern ihres Fachs", von wirklichen Fernsehkünstlern geleitet werden, welche zum großen Teil, sogar nach den Säuberungen vom Juni 1968 in der Öffentlichkeit als „Oppositionelle" bekannt sind. Mit anderen Worten, es handelt sich um eine Jagd auf jeden ideenreichen Kunstschaffenden. „Ein Künstler ist frei", sagte ein ehemaliger Generaldirektor des Fernsehens, „er ist nicht dazu verpflichtet, beim ORTF zu arbeiten".

Deshalb der demagogische Aufruf an die am wenigsten fortgeschrittenen Zuschauer, an die tiefste Provinz und das flache Land, sich gegen das (wie die Kommission für kulturelle Angelegenheiten des 6. Plans es nannte) „esoterische Parisertum", gegen den „belehrenden Ton" der Kultur zu wenden. Als ob Demokratisierung der Kultur lediglich darin bestünde, die Rezeption zu erweitern, ohne den Grad der Aufnahmebereitschaft der Mehrheit der Bevölkerung in Betracht zu ziehen. Als ob die Trennung zwischen dem französischen Volk und der Kunst, besonders der, die unter unseren Augen produziert wird, Schuld allein derjenigen sei, die sie produzieren, nämlich Schuld der Kulturschaffenden.

Deshalb auch die mehr und mehr betonte Bevorzugung der Traumwelt, der Realitätsflucht gegenüber Fakten und Diskussionen: die Trennung zwischen „Information" und „den anderen Teilen des Programms: Untersuchungen, Dokumentarfilme, auch dramatische, historische und humoristische Stücke, die in keinem Fall Anlaß oder Vorwand zur Polemik oder politischen Propaganda sein dürfen", das heißt, die Trennung zwischen „Information" und dem ganzen Rest ....

Deshalb die wahllose Anhäufung der Sendungen, in denen das Sensationelle und Anekdotische über dem Wesentlichen steht, wobei man sich lediglich auf die vermutete Wirkung auf das Publikum beruft, die durch kommerzielle „Meinungsumfragen" über die „Einschaltquoten" ermittelt wird.

3 REVUE DES DEUX MONDES, Januar 1971.

Der Jurist und Politologe Maurice Duverger schreibt, daß aus der Vorherrschaft der „Information" durch Rundfunk und Fernsehen ein Impressionismus entstünde, „der die bestehenden Kulturen, d.h. die Systeme globaler Erklärung des Menschen und der Gesellschaft zu erschüttern droht" (4). Deshalb schließlich die Tatsache, daß die Zensur – direkt durch Verschwindenlassen schon geschaffener Sendungen in den Schubladen, Redeverbot für gewerkschaftliche und politische Organisationen, indirekt durch Verschieben auf späte Abendstunden von Sendungen, die am meisten zum Nachdenken anregen, Einschränken der Zeitdauer und Qualität kultureller Sendungen wegen der Erfordernisse der Werbespots – daß die Zensur also im Fernsehen am strengsten ist, viel strenger als im Theater (zumindest bis vor kurzem) oder sogar im Kino, wobei das Buch noch am wenigsten behelligt wird, außer wenn es unter dem bequemen Vorwand der „guten Sitten" und des „Jugendschutzes" zensiert wird.

3. Absichtserklärungen und Realität

Die zuletzt genannten Bereiche der Kultur fallen unter die Kompetenz des Ministeriums für kulturelle Angelegenheiten, dessen ideologische Funktion unter anderem darin besteht, angeblich die gesamte Kulturpolitik des gegenwärtigen Regimes zu vertreten.

Aber das ORTF fällt nicht unter seine Kompetenz. Ein Beweis dafür, daß der Liberalismus, dessen sich die Regierung im Bereich des Kulturschaffens rühmt – relative Seltenheit direkter Zensur, ungeachtet massiver Vorzensur oder Selbstzensur über die Finanzen (Forderungen nach „Rentabilität", die aufgrund vorgeblicher, in Wirklichkeit aber künstlich hervorgebrachter „Vorlieben" des Publikums kalkuliert wird) – sich dem Grad der Verbreitung und der Wirkung umgekehrt proportional verhält.

Es wäre falsch, die Kulturförderung der Regierung nur nach den Absichtserklärungen der verschiedenen Kulturminister (Malraux, Michelet, Duhamel, Druon (5), der die faschistoide Wende einleitete) zu beurteilen. Seit der Amtszeit von Chaban-Delmas übernahmen sie soweit wie möglich die Analysen und besonders die Formulierungen der Linken, allerdings ohne deren Begründungen und Lösungsvorschläge: „Die Kultur nicht als ein besonderes Phänomen für sich begreifen, sondern als wesentliches Element menschlicher Aktivität, nicht mehr als Luxus, sondern als Ausdruck eines wesentlichen Bedürfnisses" (6), „dem Menschen ermöglichen, die Welt zu begreifen, in der er lebt" (7), „es kann nicht auf der einen Seite einige Kulturschaffende geben, die am Rand der Gesellschaft arbeiten, und auf der anderen Seite eine jeder schöpferischen Leistung gegenüber indifferenten Masse" (8).

4 JANUS, LES DEUX FACES DE L'OCCIDENT, Fayard, Paris.

5 Am 1.3.1974 hat sich die Regierung Messmer von Maurice Druon getrennt, dem das Kunststück gelungen war, die öffentliche Meinung uneingeschränkt gegen sich aufzubringen. Sein Nachfolger wurde Alain Peyrefitte. Nur für kurze Zeit: nach den gerade erfolgten Präsidentschaftswahlen ist das Ministerium für kulturelle Angelegenheiten wieder abgeschafft worden – das bestätigt die Analyse der Regierungspolitik in diesem Artikel.

6 VIeme PLAN, 1971 - 1975, Editions 10/18, Paris 1971, 110. Seit Ende des 2. Weltkrieges gibt es eine „Planung" in Frankreich, cf. darüber TRAITE MARXISTE D'ECONOMIE POLITIQUE, LE CAPITALISME MONOPOLISTE D'ETAT, editions sociales, 1971, besonders das Kapital IX, La planification du capitalisme monopoliste d'etat. Tome 2, 267-347. Cf. dazu die Beiträge von Paul Boccara in SoPo 18 und 19, 1972.

7 Chaban-Delmas, REVUE DES DEUX MONDES, Januar 1971.

8 Id. , Ibidem.

Dieselben (Chaban-Delmas z.B.) bereiteten direkt die autoritäre Wende des „ordre moral" (9) der Amtszeit Druons durch Sätze vor, wie „es ist unwürdig, Kultur und Politik miteinander zu vermengen". Es besteht also in Wirklichkeit kein Bruch in der Kontinuität zwischen Malraux, der das antimilitaristische Stück „Les Paravents" von Jean Genet verteidigt, und Druon, der die talentiertesten Theaterleute als „têtes malades" (ungefähr, wenn nicht noch schlimmer, die „Pinscher" des BRD-Kanzlers Erhard) bezeichnete. Denn sonst würde man nicht den offenen Widerspruch verstehen zwischen den nach außen vorgetragenen Ambitionen des Ministeriums und der lächerlichen Bescheidenheit seines Budgets. Auf der einen Seite z.B. die „Kulturrevolution", die Malraux von den Maisons de la Culture erwartete (die übrigens schon von der Volksfrontregierung 1936 eingerichtet worden sind), oder die Proklamation des „Rechts auf Kultur" für alle (in Anlehnung an das „Recht auf Bildung" unter der dritten Republik) und auf der anderen Seite das Kulturbudget in Höhe von 0,36 bis 0,50 % des Gesamtbudgets. Daher auch der breite Erfolg der einheitlichen Kampagne für: „1% für die Kultur".

Man würde auch nicht die für die „Grande Nation" niederschmetternde Bilanz verstehen, die sich aus folgenden, höchst offiziellen Zahlen ergibt: heutzutage lesen 58% der Franzosen keine Bücher (der Anteil bei den Arbeitern beträgt 74%, bei den Bauern 82%), 87% gehen nie ins Theater (3/4 derer, die Theater mögen, gehen aus sozialen Gründen nicht hin). Das Kinopublikum hat in 10 Jahren um die Hälfte abgenommen. Viele Kinos, besonders in den bescheideneren Vierteln, den Vororten, haben zugemacht, während in den „Kultur"zentren der großen Städte art-et-essai-Kinos oder aus mehreren Kinos bestehende Uraufführungstheater eröffnet werden – ein typisch elitäres Phänomen.

4. Technokratismus und Spiritualismus

Zunächst muß man, wenn man das Verhältnis eines gegebenen sozialen Systems zur Kultur analysieren will, die Gesamtheit dessen untersuchen, was dieses System im kulturellen Bereich bewirkt. Deshalb haben wir mit dem ORTF begonnen, das direkt vom Staatspräsidenten abhängt, aber ebenso wie das Verlagswesen, der Film, die Schallplattenproduktion auch von anderen Ministerien, besonders dem Ministerium für Handel und Industrie.

Das Ministerium für kulturelle Angelegenheiten, das zu einem Zeitpunkt geschaffen wurde, als die kapitalistischen Monopole sich um einen Bereich kümmern mußten, den sie bis dahin mehr oder weniger vernachlässigt hatten (die „Kultur" im traditionellen Sinn) beschränkt sich in Wirklichkeit auf die „schönen Künste und die Literatur" (Theater, Literatur, Musik, Plastik, Tanz, Architektur, Archäologie, „Bestandsaufnahme des Erbes" französischer Baukunst, die übrigens bis heute nicht geleistet ist). Dieses Ministerium unterscheidet sich vom ehemaligen „Staatssekretariat für die schönen Künste" einerseits durch seine Ideologie, („der Masse die Kunstwerke zugänglich zu machen", „die Kunstschöpfung begünstigen" – nicht nur die Bewahrung), andererseits durch die Ausweitung der „action culturelle", die trotz positiver Ergebnisse und der Notwendigkeit dieser Arbeit innerhalb der Grenzen des Systems zu einer Mythologisierung der „animation" („Kulturanregung") und des „animateur" führte. Sie ist verführerisch für die großzügigen, aber idealistischen Gemüter, die darin eine zeitgemäße Art sahen, „zum Volk zu gehen" und die sozialen Widersprüche durch die „Kommunikation" einzuebnen. Aber paradoxerweise werden gerade das beschränkte Einflußfeld und die begrenzten materiellen Mittel des Ministeriums ideologisch ausgeschlachtet: indem es in einem beschränkten und für die etablierte Ordnung wenig gefährlichen Rahmen die freie Meinungsäußerung, die notwendige Qualität und Verschiedenheit der Werke und der kulturellen Aktivitäten beschwört, liefert es dem Regime, das andererseits den ganzen riesigen Rest des kulturellen Lebens den Gesetzen des kapitalistischen Marktes unterwirft, ein Alibi, auf das noch einige hereinfallen. Denn das Regime erklärt sich unschuldig für die Auswirkungen der „Privatinitiative" auf das Kunstschaffen und seine Verbreitung, das in unserem Gesellschaftssystem nur völlig „frei" sein kann, was jegliche Kulturpolitik verhindert (wie man sagt, um sich dazu – jeden „Dirigismus" ablehnend – zu gratulieren oder es zu beklagen). So konnte Malraux gegen die „Traumverkäufer" zu Felde ziehen, die die „Urinstinkte von Sex und Blut" ausnutzen (10) ohne die geringsten Maßnahmen – und seine Nachfolger tun dies noch weniger – gegen die Konzerne zu ergreifen, die die grundsätzliche Orientierung des Verlagswesens, des Filmverleihs, der Schallplattenindustrie (Showbusiness) beeinflussen. Aber die Kulturpolitik des Regimes besteht ja gerade in dieser Dualität, in ihrem Anteil am ideologischen Kampf, der mit dem Stärkerwerden der linken Parteien und Gewerkschaften immer lebhafter wird.

Das Regime gibt *seine* Erklärung der heutigen sozialen Mißstände, ohne sich selbst infrage zu stellen: es übernimmt den Begriff „Krise" (besonders „moralische Krise": Drogen, Sex, fehlende Ideale) und stellt sie dar als „Zivilisationskrise" (vgl. die Sonntagsreden von Pompidou, Chaban-Delmas, Duhamel ...), „Dämonisierung" der Naturwissenschaften und der Technisierung... Zusätzlich zu diesen „Erklärungen" führt es aus, welche Missionen der Kultur zukommen: „supplément d'âme („etwas mehr Seele"), – diese Bergsonsche Redeweise stammt von Chaban-Delmas – „Kompensation", die erlaubt, das Unerträgliche „besser" zu ertragen, ohne daß es jemals von Arbeits- und Lebensbedingungen, von den Bildungsbarrieren und der Verschlechterung der Schule spricht. Diese sind jedoch die Gründe der „modernen Kulturmisere" und der Schlüssel zu ihrer Überwindung, und jegliches Gerede über „kulturelle Entwicklung", das nicht von ihnen ausgeht mit der Absicht, ihnen ein Ende zu setzen, mystifiziert.

Außerdem sagt das Regime, es habe schon die soziale Gleichheit aller vor der Kultur realisiert, so wie die „Vermögensbildung" die kapitalistische Ausbeutung überwunden habe: kurz, die Entfaltung des Individuums sei in einer Art Bündnis von Kapital und Kopfarbeit zu suchen. Die einzigen Hindernisse und Grenzen befänden sich in jedem „freien" Individuum, in dem Gebrauch, den es von dem – offiziell garantierten – „Recht auf Kultur" macht oder nicht macht. Die dominierenden, komplementären und sich nicht widersprechenden ideologischen Themen sind einerseits der *Technokratismus* (Widerspruch a la C. P. Snow zwischen „zwei Kulturen", der „abstrakten" und der „konkreten", den „humanistischen" und den „technischen" Notwendigkeiten des „Lebens" – d.h. ein enggefaßter Utilitarismus, der von der monopolistischen Produktionsweise gefordert wird – von daher die Abschaffung der „unnützen Kenntnisse", die Parole von „lernen zu lernen", sogar von „lernen zu lieben" (11)), andererseits der Spiritualismus (Kunst als Nachfolgerin der versa-

9 „ordre moral" hat weder mit „Ordnung" noch mit „Moral" zu tun. Unter „ordre moral" versteht man sämtliche politische Aktivitäten a la Druon oder Royer (cf. Fußnote 12): „Wir müssen die überholte politische Konzeption des „ordre public" aufgeben, um sie durch die des „ordre moral" zu ersetzen... Es ist klar, daß wir deshalb verbieten müssen." (Royer, Interview im NOUVEL OBSERVATEUR, 13.12.1971).

10 Er sah nur ein Gegenmittel, die Kunst, der „einzige Bereich", in dem wir „unsere Würde wiederfinden".

11 Wie Malraux einmal ganz im Sinn der herrschenden Ideologie die Aufgabe der Maison de la Culture, d.h. der Kunst, definierte, indem er sie der Schule gegenüberstellte, die durch den Zwang und die Anhäufung von Wissen gekennzeichnet sei. Aber heute handelt es sich, wie in der Bildungspolitik z.B., darum, alles, was sich in den Menschen der „industriellen Mentalität" entgegenstellt, zu liquidieren: Widerstand gegen die „Mutation", Festhalten an erkämpften Rechten, an Sicherung der Arbeitsplätze, also wie Pompidou herabsetzend sagte, „passeisme"!

genden Religion, so Malraux, Kultur als Ort der „Befreiung" von der „Konsumgesellschaft", die das Glück nicht bringt und von den „Arbeitsverhältnissen", die Chaban-Delmas nur als psychologische Kategorien betrachtet).

5. Rückzugsmanöver

Seit kurzem kommen neue, sehr bezeichnende Themen hinzu: Rückzugsmanöver, die den Machthabern von den heute umfassend erarbeiteten Positionen der Linksparteien und von dem, was davon ins Programme Commun (Gemeinsames Regierungsprogramm) aufgenommen wurde, aufgezwungen werden.

Das erste Thema läuft auf die Rückführung der sozialen Unterschiede auf kulturelle hinaus, die selber unüberwindbar erscheinen, weil sie eben den unterschiedlichen „Fähigkeiten" und „Anstrengungen" der Individuen zugeschrieben werden. Dieses Thema ist der Ideologie der „Begabung" aufgepfropft, die die Schulbarrieren rechtfertigen soll.

Nun haben Soziologen (besonders die der Schule von P. Bourdieu) die Nichtigkeit der apologetischen Theorie der „Freizeitgesellschaft" aufgezeigt, die, indem sie voraussetzt, daß die materiellen Bedürfnisse befriedigt sind und die Arbeitszeit in Frankreich verkürzt wurde, das Problem einzig und allein auf den Gebrauch der Freizeit verlagert (reformistische Variante der herrschenden Ideologie der „Lebensqualität"). Weiterhin konzentriert sich diese Theorie auf die Erwachsenenbildung zuungunsten der obligaten Schulbildung, die als zu eng und das Gefallen an kulturellen Dingen und die kreative Spontaneität verhindernd beurteilt wird. Hingegen zeigten die Soziologen um P. Bourdieu, daß entfremdeter Arbeit nur entfremdete Freizeit entsprechen kann, daß Kultur sich nicht mit Freizeit deckt, als ob Arbeit Synonym für Unkultur sei und nichts an ihrem entfremdeten Charakter geändert werden könnte, welches auch immer die Gesellschaftsform und der Zweck der Arbeit seien.

Aber vor allem machen sie klar, daß die Ungleichheiten in der Produktion (soziale Herkunft der Künstler) und Rezeption der hohen Kultur (Besuche von Museen, Theater, Kino-Klubs usw.) nur die Ungleichheit der Schulausbildung widerspiegeln: der Benutzung einer bestimmten kulturellen Einrichtung entspricht ein bestimmter Schulabschluß (im allgemeinen das Abitur oder mehr). Jede Ideologie der „Entschulung" der Kultur, des „Endes der Schule als Institution", ist also, wie „revolutionär" sie sich auch geben mag, objektiv rückschrittlich: „Was man in der Schule nicht lernt, kann man später nicht nachholen, und alles übrige erhalten die, die es schon haben ... Dank der Schule (d.h. was der staatsmonopolistische Kapitalismus aus der Schule macht) übernimmt die bürgerliche Ideologie des Verdienstes die aristokratische Ideologie der Begabung, aber jetzt demokratisch legitimiert".

Eine weitere Verteidigungsstrategie des Systems, das sich in der allgemeinen Krise befindet, besteht auf dem kulturellen Sektor wie auf allen anderen darin, denen, deren gemeinsamer Gegner es ist, zu suggerieren, daß sie selbst Schuld seien oder aber, sie gegeneinander aufzubringen bzw. sie zu spalten. Zunächst wird versucht, Schuldgefühle bei den Verbrauchern zu erwecken: wenn die Arbeiter sich wenig um die eigene kulturelle Bildung kümmern, dann deshalb, weil sie es „vorziehen", sich in Überstundenarbeit zu erschöpfen, um mehr zu verdienen, statt ihre Freizeit der Kultur zu widmen. Dabei handelt es sich für die Arbeiter nicht darum, zwischen der Erhöhung der Kaufkraft und der Verkürzung der Arbeitszeit, d.h. der Verlängerung der Freizeit, von der die kulturelle Entwicklung abhängt, zu wählen, sondern beides zu erkämpfen. Dann versucht man, bei den Intellektuellen ebenfalls Schuldgefühle zu erwecken: angeblich sind sie verantwortlich für den Graben zwischen

den Volksmassen und der kulturellen Schöpfung. Die kritische Kunst der Avantgarde wird verdächtigt, nur aus Freude an Morbidität gemacht zu werden und aus Verachtung des „Volkes", das, wie man unterstellt, ein ewiges Kind sei.

Wenn sich auch das Regime hütet, die Künstler offen zu zwingen, sich auf das „Verständnisniveau" des Volkes „herabzulassen", so ist es doch gerade das, was es von ihnen erwartet. Nichts fürchtet es so sehr, wie die „Organisierung des Verstehens" (Aragon) von ungewöhnlichen, schwierigen künstlerischen Versuchen, die „Erweiterung des kleinen Kennerkreises zu einem großen" (Brecht), was den kulturellen Aktionen der demokratischen Kräfte zugrundeliegt. So forderten Chaban-Delmas und Duhamel die Künstler auf, dem „Volk" „auf halbem Wege entgegenzukommen". Aber ein ehemaliger Direktor des ORTF drückt die geheimsten Gedanken des Regimes, die heute unverhüllt in Maurice Druon verkörpert werden, viel weitgehender aus, wenn er sagt: „Wenn die intellektuelle Elite sich nicht dauernd über ihre Aufgaben gegenüber dem Volk im klaren ist, die sich von ihrer kulturellen Überlegenheit herleiten, so werden wir verhängnisvollen Explosionen entgegengehen, die unsere ganze Zivilisation in Frage stellen."

Mit dem Minister Druon, den das Regime zum jetzigen Zeitpunkt wählen mußte, so wie es einen Armeeminister wählen mußte, der die Armee zu einem „Bollwerk der liberalen Gesellschaft" ernennt, wurde ein regelrechtes „Kulturdelikt" institutionalisiert. Alle, die in Frankreich heute als Künstler von Bedeutung sind, sind in der Tat angeklagt, „intellektuelle Unruhefaktoren", „zersetzende Elemente" für die (natürlich ewigen) Werte unserer Gesellschaft zu sein (die Deutschen kennen diese Sprache, die in tiefen Krisenzeiten immer wieder dann auftaucht, wenn die Profitgesellschaft wirklich bedroht ist). Druon wirft ihnen weiter vor, in der einen Hand den „Bettelsack" (als ob die staatlichen Subventionen Almosen wären und nicht eine öffentliche Pflicht) und in der anderen einen „Molotow-Cocktail" zu halten. Die Zahl und die Qualität derjenigen, die Herr Druon nur mit Mühe versammeln konnte, damit sie ihn unterstützen: eine Handvoll traditionell rechts stehender Akademiemitglieder und Boulevardschreiber, spricht für sich selbst.

Es ist ebenfalls nicht ohne Bedeutung, daß der erste direkte Angriff auf die Freiheiten auf dem kulturellen Sektor geführt wurde und daß die ersten, die (unterstützt von den organisierten Arbeitern) für die Verteidigung dieser Freiheiten auf die Straße gingen (30. Oktober 1973) die Regisseure und Schauspieler waren (von denen 80% arbeitslos sind). Üblicherweise versuchen die Regimes der „Ordnung", die dauernd von politischen und kulturellem „Pluralismus" sprechen, um ihn in der Praxis zu verneinen, die Künstler, Intellektuellen und Wissenschaftler von den Volksmassen zu isolieren, indem sie sie als die Hauptschuldigen der „pollution des ames" (Brunnenvergiftung), der Schwarzmalerei, wie überhaupt jeglicher Umweltverschmutzung anklagen. Eine der beliebtesten Methoden besteht darin, von Pornographie und moralischer Korruption zu sprechen, wobei man an die politischen Gegner denkt (darin war Royer (12) ein Vorläufer von Druon). Das soll nicht heißen, (man vgl. z.B. den Streit um den Film „Das große Fressen"), daß die demokratische Bewegung und deren Arbeiteravantgarde ohne Vorbehalt alle „gewagten" Versuche auf diesem Sektor gutheißen sollte, denn einige spiegeln nur die moralische Krise des Regimes wider, anstatt sie zu entlarven, was sie natürlich vor der Verurteilung durch die zur Zeit Herrschenden bewahrt. Deshalb mußte sich vor einiger Zeit die CGT (Confédération

12 Jean Royer, Bürgermeister von Tours, mit ultrarechten Parolen Kandidat für die Präsidentschaft, machte sich berühmt durch seinen Feldzug gegen den „Verfall von Sitte und Ordnung" (indem er u.a. Kinoplakate zerreissen und Bilder aus Ausstellungen entfernen ließ), cf. Fußnote 9.

générale du Travail = Gewerkschaftsbund) aus den oben genannten Gründen kritisch von bestimmten Tendenzen auf diesem Sektor distanzieren. Und dies nicht etwa aus irgendeinem „Rückfall" in Positionen des „Puritanismus", in dem eine gewisse kleinbürgerliche „Linke" den offenen Beweis für Konterrevolution gesehen hat,den sie nahezu als Hauptfeind bekämpfen will. Erwähnen wir noch zum Schluß den Versuch, der aus dem Ministerium Duhamel stammt: Man wollte den vom „historischen" Gaullismus mehr oder weniger aufgegebenen Gedanken einer europäischen Kultur wiederbeleben. Dieser schrieb man bestimmte, dem supranationalen Kleineuropa gemeinsame „Werte" zu, die man dann in entsprechenden Institutionen verankern wollte: die Heilige Allianz gegen die Volksbewegung durfte auf keinen Fall die kulturelle Sphäre, d.h. hier die ideologische, vernachlässigen.

Mit den Wachstumsdebatten hat auch die Diskussion über die Rolle der Kultur in Frankreich eine neue Wendung genommen. Der Mansholt-Plan z.B. sieht „einen starken Rückgang des Individualkonsums materieller Güter vor, der durch die Ausweitung des Konsums ideeller Güter kompensiert werden soll". Das aber widerspricht der Tendenz der monopolistischen Ökonomie, aus Gründen der Überakkumulation von Kapital die infrastrukturellen Ausgaben systematisch aufzugeben. Allerdings bezeichnet es die Möglichkeit für eine Entwicklung und Demokratisierung der Kultur: Wohnungs-, Verkehrs-, Erziehungs- und Gesundheitswesen, kurz, alles, was für das Kapital nicht „verwertbar" ist. Deshalb wird seit einiger Zeit von jedermann, von der Rechten bis zu den „Linksradikalen" die Kultur als viel umfassender, denn als bloß intellektuelle definiert, was an sich völlig richtig ist. Es handelt sich um nichts weniger, als die Beziehungen zwischen materieller Produktion und Lebensweise, Sinn und Zweck der Produktion und um die Frage, was muß wie produziert werden? Valerie Giscard d'Estaing, der in diesen Fragen „kompetente" Regierungsdenker, legte in der Zeitschrift „Preuves" (1972, No. 10) seine Variante der amerikanischen Konzeption des M.I.T. (Massachusetts Institute of Technology) so dar: „In dem Maße, wie die materiellen Wünsche voll erfüllt sind, (sic)" muß „in den Vordergrund des kollektiven Bewußtseins" die Frage „nach den gemeinsamen Zielen einer Gesellschaft, deren zentrales Thema nicht mehr die Steigerung der physischen Produktion ist, rücken. Das ökonomische Wachstum unserer Gesellschaft wird durch das kulturelle abgelöst". Woran man, nebenbei gesagt, sehen kann, daß in Fragen der „Kultur" die höchsten politischen Funktionäre in Frankreich sich nicht scheuen, in die Arena hinabzusteigen und dabei schriftlich und mündlich einiges zu riskieren.

Es wäre jedoch naiv, zu glauben, das Regime verfüge nicht über andere Waffen wie die Spaltung der Intellektuellen und die Orientierung der Unzufriedenheit auf falsche Verantwortliche und falsche „Lösungen"; was genau das Wesentliche des Reformismus von der Rechten bis zur extrem „Linken" kennzeichnet. Manche, die vergessen, die Behörden, die die für kulturelle Angelegenheiten vorgesehenen Gelder verwalten, an ihre Pflicht zu erinnern, erliegen der Versuchung, die Löcher im Budget für kulturelle Aufgaben zu verteilen, indem sie „Paul ausziehen, um Peter anzukleiden", einen (vorübergehend) besser ausgestatteten Kollegen beneiden oder feststellen, nicht etwa daß es Streit gibt zwischen den Theaterregisseuren, die in die Vorstädte und in die Provinz gehen, und dem Ministerium, das ihnen keine Subventionen gibt, sondern zwischen dem Regisseur X und dem Regisseur Y. Dabei erklären sie, wenn nötig, daß der erste eine weniger „subversive" Kunst praktiziert als der zweite, was unter umgekehrten Vorzeichen auf die gleiche politische Diskriminierung hinausläuft, wie sie durch die Ministerialbürokratie finanziell praktiziert wird.

Darüber hinaus geben bestimmte Leute die Hauptschuld gewissen Institutionen als solchen: der Académie Française, wenn schon nicht der Comédie Française, den Literaturpreisen (vor allem dem Prix Goncourt), der Popularität einiger Schlagersänger, die diese oder jene

Linkspartei einfach nicht tadeln will: es ist doch nicht die Schuld von Mireille Mathieu, die, das ist wahr, sowohl auf den Empfängen von Pompidou wie auf der „Fête de l'Humanité" singt, daß viele Franzosen noch in einem Geisteszustand leben, der dem Aberglauben nahekommt oder daß sie blind für die Ursachen und die wirklichen Verantwortlichen ihres Elends bleiben. Oder aber, sie setzen die positive Einstellung zur „Klassik" gleich mit „Vergangenheitssehnsucht" oder musealem Geist, wo doch die tägliche Erfahrung zeigt, daß diese oder jene Neuinszenierung von Molière, die die kritische Kraft dieses Klassikers zur Geltung bringt, mehr die „schweigende Mehrheit", besonders in der Provinz, entrüstet, beunruhigt, als ein zeitgenössisches, noch so provokatorisches Stück. Dies umsomehr, als die „Gegenkultur" („contre-culture"), wie sie gewisse Leute innerhalb des heutigen kapitalistischen Systems befürworten, nicht weniger schwer zugänglich, nicht weniger elitär ist, als die sog. „bürgerliche" Kultur. Und bisher hat man noch von keiner Revolution gehört, die mit der Kultur begänne oder die wesentlich, wenn nicht ausschließlich, kulturell wäre (die Diskussion hierüber wird z.Zt. noch zwischen Kommunisten, „Linksradikalen" und einigen Sozialisten geführt).

III. Die demokratische Alternative

1. Zwischen den Klippen

Die demokratische Alternative mußte immer und muß auch heute noch sich einen Weg bahnen zwischen den Klippen der Regierungspolitik des Mangels und der Spaltung, mit ihrem autoritären und technokratisch-reformistischen Flügel einerseits, und andererseits den Versuchen, die Revolution „abzukürzen" durch Mini-„kulturrevolutionen" in bestimmten Bereichen („Alle Macht den Künstlern!" „Den Cinéasten das Kino!" usw. ... „pädagogische Provinzen", „Schafft Inseln der Revolution an Gymnasien und an der Universität!"). Die demokratische Alternative muß dabei ebenso einheitlich sein wie die Kulturpolitik der V. Republik (trotz aller scheinbarer Improvisation und dauernder Anpassung) einheitlich ist.

Gewiß, zur gemeinsamen Kulturpolitik, wie man sie jetzt im *Programme Commun* nachlesen kann, ist man innerhalb der Linken nicht mit einem Schlag gekommen (wobei das Kapitel über die Ausbildung nicht so sehr Probleme zwischen Sozialisten und Kommunisten aufwarf, bis auf das des „Ideologiepluralismus"). Das *Programme Commun* ist Resultat einer Entwicklung innerhalb der zwei Parteien (aus Platzgründen möchten wir hier nicht auf den dritten Unterzeichner des *Programme Commun,* die Radicaux de Gauche (13), weiter eingehen).

---

13 „Radicaux de Gauche": nicht zu verwechseln mit dem „Parti Radical" (Jean-Jacques Servan-Schreiber), den sie verlassen haben, um mit den Sozialisten und den Kommunisten das Programme Commun zu verteidigen. Sie haben auch nichts gemeinsam mit den „Linksradikalen", die in Frankreich als „gauchistes" oder „extrême-gauche" bezeichnet werden.

2. Zur Kulturpolitik der FKP (Französische Kommunistische Partei)

Die FKP hatte bessere Startbedingungen als ihre Bruderparteien in Osteuropa: sie wußte, daß der Sozialismus in Frankreich auf einer materiellen Basis hochentwickelter (materieller und menschlicher) Produktivkräfte aufbauen wird, sie wußte, daß man nicht die „asiatische Barbarei", die Lenin brandmarkte, besiegen mußte, daß die Kunstrezeption und die Freiheiten der künstlerischen Avantgarde nicht an einfachen Unkenntnissen des Lesens und Schreibens zu scheitern drohen würden (die wirklichen Hindernisse stehen auf einem ganz anderen Blatt).

Früher wie heute zählt die Partei Pioniere von der Größe eines Léger, Picasso, Eluard oder Aragon zu ihren Mitgliedern, die ihr den Kontakt mit Künstlern und künstlerischen Experimenten erleichterten. Sie hat diese Versuche für ebenso unentbehrlich erklärt (vergleiche die Erklärung von Argenteuil) wie die wissenschaftlichen, trotz eines Arbeiterpublikums, das im kulturellen Bereich ziemlich traditionell orientiert bleibt. Man denke nur an die langwierigen und schwierigen Anstrengungen der CGT, der Comites d'Entreprise (14), einer Vereinigung wie *Travail et Culture,* den Eklektizismus a.la „Volksbühne" und die Neigung für Stücke, die von der Wirklichkeit ablenken, zu überwinden.

Allerdings mußte die Partei wie die anderen die Rückschläge des Stalinismus hinnehmen. Sie kannte die Parole der engstirnigen Politisierung der Kunst und es erlagen (wenn auch nicht in der Führung) einige Mitglieder der Versuchung der Einparteienherrschaft und der „administrativen" Gestaltung des kulturellen Lebens. Man kann sagen, daß die Partei sich gewandt und eindeutig aus diesem Stadium herausgearbeitet hat, das freilich auch Spuren hinterließ: man denke an die mutigen Selbstkritiken, die sich ohne unnötige Provokationen, durch das bloße Beispiel (Erklärungen, öffentlichen Diskussionen, Politik der Kommunistischen Gemeinden) von jeglichem Schablonen-Denken auf diesem Gebiet distanzieren...

Diese aktuellen Tendenzen, die im *Programme Commun* nur durchscheinen, obwohl gerade dies im kulturellen Bereich dem Programm der FKP „Changer de cap" mehr verdankt als dem Programm der Sozialistischen Partei, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Zunächst ist die Kultur nicht nur auf Literatur und schöne Künste beschränkt (der Vereinfachung halber sprachen wir bisher nur davon). Sie umfaßt die politische Kultur (tragen die politischen, gewerkschaftlichen und religiösen Aktivitäten nicht zur kulturellen Entwicklung bei?) und die Entwicklung des Bürgersinns (was etwas anderes ist als „Staatsbürgerkunde"), die wissenschaftlich-technische Kultur und die schon von der Schule an betriebene Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens gegen das nicht-wissenschaftliche; ferner gehören dazu die Körperkultur (die wiederum die Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten fördert — die DDR dient auf diesem Gebiet als Vorbild), die Kenntnis ökonomischer und produktiver Abläufe, die Beziehungen Mensch-Natur (Wohn- und Lebensverhältnisse), die Mode und, warum nicht, die Gastronomie....
und Lebensverhältnisse), die Mode und, warum nicht, die Gastronomie...

In diesem Zusammenhang sind die Gemeinsamkeiten frappierend, die sich zwischen den oben aufgeführten Positionen und denen der DDR ergeben, wie sie aus dem Bericht Kurt Hagers über die Kultur auf dem 6. Plenum der SED (Juli 1972) hervorgehen: Gemeinsamkeiten, die die FKP in kulturellen Fragen bis dahin vor allem auch mit der Kulturpolitik Ungarns hatte.

14 Betriebsräte, sie erfüllen eine wichtige kulturelle Funktion. Dazu cf. Lothar Peter, KLASSENKÄMPFE IN FRANKREICH HEUTE, Frankfurt, 1972, 62.

Ferner ist das Ziel nicht eine marxistische „Gelehrtenrepublik", die dann die Mitbürger in ihrem Denken bevormunden sollte. Die Partei akzeptiert nicht nur, sondern zieht es vor, mit Ideen gegen Ideen zu kämpfen: der ideologische Pluralismus (keine „Staatsphilosophie"), in dem die marxistische Ideologie nicht schwerer wiegt als ihr wirklicher Einfluß in der Gesellschaft und ihre Überzeugungskraft, ist nicht etwa ein taktischer Zug, um die Intellektuellen vor der Eroberung der Macht zu „kriegen", und auch kein Zugeständnis der politischen Gewalt. Es ist viel mehr eine Notwendigkeit wie die Erfahrung zeigt: Verbotene Früchte wecken den Appetit, gleich, ob sie schmackhaft sind oder nicht, man erhält keinen Zulauf, keine echte „Hegemonie" durch Staatszwang.

Vielmehr verurteilt die FKP (vgl. *Programme Commun*) jegliche Art der Zensur oder Vorzensur (die unter dem aktuellen Regime viel verbreitetere und schwerwiegendere Selbstzensur ist zu komplex, als daß ein Programm sie im Detail abhandeln könnte), um stattdessen im Augenblick, wo das Kunstwerk erschienen ist, den Kampf der *Ideen* zu führen, wobei sie dann für sich und für andere das Recht in Anspruch nimmt, wenn nicht die Kunst, so doch zumindest die Ideologie z.B. eines Solschenyzin oder eines zukünftigen französischen Solschenyzin nicht zu schätzen.

So beruht die Haltung der Partei gegenüber den Künstlern — diese Haltung bestimmt sich nicht durch „Mehrheitsvotum", denn die Künstler haben ein Gespür, eine Art Voraussicht für die soziale und menschliche Wirklichkeit, die man respektieren muß — auf einer allgemeinen Auffassung von den objektiven (morgen subjektiven?) gleichen Interessen zwischen Arbeiterklasse und den Intellektuellen. Ebenso wie sie sich weigert, bei offenen Diskussionen kraft Parteibeschluß zu trennen zwischen Spezialisten der Natur-, Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, genausowenig „ist das kulturelle Leben zu denken ohne Forschung, ohne Strömungen und verschiedene Schulen, ohne deren Wettbewerb untereinander bei freier Entfaltung des Stils, der Phantasie, der Persönlichkeit jedes Einzelnen". Die FKP ist wie die Sozialistische Partei, unter der Bedingung, daß nicht Rassismus oder gewaltsame Konterrevolution gepredigt werden, damit einverstanden, daß sogar die Künstler, die die demokratische Regierungsform heftig kritisieren werden, die die Partei zu errichten anstrebt, aus den Steuermitteln des Volkes subventioniert werden.

Die Basis für dieses Bündnis ist nicht der „Anschluß", die individuelle „Bekehrung" und auch nicht die Leugnung des eigenen intellektuellen Status aus Minderwertigkeitsgefühl gegenüber den materiellen Produzenten (die Arbeiter *brauchen* den Künstler, *weil* er Künstler ist, den Forscher, *weil* er Forscher ist): das Bündnis gründet in vergleichbaren ökonomisch-moralischen Interessen gegenüber dem Großkapital (sozialer Abstieg in die Schicht der Lohnabhängigen, Fesseln für die Entfaltung der eigenen Talente bei Architekten, Medizinern, um nur von den sogenannten „freien" Berufen zu sprechen), in einer Interessen-Gemeinschaft, und nicht etwa in einer „Verschmelzung", die angeblich in einem „historischen Block" bereits realisiert wäre (wie Garaudy in eigenwilliger Interpretation Gramscis behauptet), als ob die wissenschaftlich-technische Revolution schon vollzogen sei, die Wissenschaft schon „direkte Produktivkraft" wäre, was vor allem die Ingenieure, Techniker und technischen Angestellten betrifft.

Schließlich glauben die Kommunisten trotz aller Vorwürfe von seiten der „Linken" (15) nicht, daß die „kulturelle Revolution", so wie sie Lenin definiert hat, darin bestünde,

15 Cf. u.a. P. Gaudibert ACTION CULTURELLE: INTEGRATION ET/OU SUBVERSION, Castermann; R. Demercy ELEMENTS D'UNE SOCIOLOGIE DU SPECTACLE, ebenso Zeitschriften wie POLITIQUE AUJOURD'HUI, PARTISANS, LES TEMPS MODERNES.

„Shakespeare der großen Masse zu offerieren" oder das „Erbe", den „kulturellen Kuchen" gerechter zu verteilen, wobei der Inhalt der gleiche bliebe: „Das Erbe wird heute geschrieben".

In einer vor kurzem gehaltenen Rede (Nouvelle Critique, Nr. 70, 1974) zitiert Roland Leroy, zuständig für die Kulturpolitik der FKP, Freud neben Lenin und Einstein und ruft in Erinnerung, daß „die Romanciers sich die Entdeckungen der Psychologie zu Nutze gemacht haben, daß Apollinaire und Léger die Maschinen und Werkzeuge in ihre Kunst haben eingehen lassen, daß die Surrealisten empfänglich gewesen sind für die Poesie der modernen Stadt... Lenin und die Surrealisten haben gleichzeitig, jeder von seiner Seite, die Wichtigkeit des Films erkannt; gleiches gilt heute für das Fernsehen." In seiner Kritik der „ultralinken" Vorstellung, die Ideologie sei der strategische Ort, an dem sich alles entscheide, sie sei es, die die gesellschaftlichen Verhältnisse hervorbringe – oder zumindest reproduziere – und um die gesellschaftlichen Verhältnisse zu ändern, müsse man durch „ideologische Indoktrinierung" das Bewußtsein revolutionieren, wendet er sich dagegen, daß die Revolution ein wesentlich voluntaristisches Phänomen sein soll, resultierend aus der Addition von Verhaltensänderungen einzelner Individuen und nicht eine breite gesellschaftliche Massenbewegung. So kommt er zu der Feststellung, „die bestehende Kultur bildet ein Ganzes, aber ein widersprüchliches Ganzes: der objektive Kern (das wahre Wissen) und seine ideologischen Deformationen, die Dominanz der bürgerlichen Ideologie und das Aufsteigen der demokratischen Ideologie der Arbeiterklasse sind dabei nicht in mechanischer Weise zu trennen". Ideologiekritik ist kein Selbstzweck; es gilt, von einer bloß verneinenden Haltung zu einer konstruktiven, wahrhaft revolutionären Position zu gelangen.

3. Zur Kulturpolitik der Sozialistischen Partei

Die Sozialistische Partei befand sich, was die Probleme der Kultur angeht, in einem unbestreitbaren Rückstand gegenüber der FKP. Lange Zeit hatte sie dem Eklektizismus gehuldigt („Über Geschmack und Farben läßt sich nicht streiten"), dem „kulturellen Unanismus" (16), demzufolge die Kultur ein politisches Niemandsland sei, wo sich alle Menschen, die guten Willens sind, im Sinn des allgemeinen Wohls versöhnen – jenseits von Klassentrennungen und den objektiven Zielen eines gesellschaftlichen Systems – als ob es eine „Kulturecke" gäbe, wie es in bürgerlichen Häusern eine „Kinderecke" gibt, wo man frei herumtollen kann, als ob die Eltern nicht da wären...

Dieser Unanimismus ging einher mit einer laizistischen Vorstellung von Schule, die von der ursprünglich *kämpferischen* Stoßrichtung des Laizismus (gegen die Variante des Irrationalismus, des Mystizismus, des falschen Liberalismus) völlig abgekommen war. Eine Zeitlang hing die Sozialistische Partei in der Kultur dem „schwedischen Modell" an, dann dem jugoslawischen, um sich schließlich wie die Kommunistische Partei, auf einen „französischen", einen antimonopolistischen Weg hin zu orientieren.

Die Sozialistische Partei hat mit ihrer besonders vordringlichen Sorge, jegliche Bürokratisierung der Kultur, jegliche „Parteiposition" zu vermeiden (17), mit ihrer Kritik an der kulturellen Praxis der sozialistischen Länder wie der UdSSR (18) die Kommunistische Partei in keiner Weise, das steht fest, „bekehrt", sondern in ihrem Willen nach Veränderung angeregt und bestärkt: so daß das Finden von Kompromissen, worauf es ja bei der Abfassung des *Programme Commun* ankam, gerade beim Kapitel „Kultur" nicht unbedingt die allergrößten Schwierigkeiten machte.

Trotz ihres gemeinsamen Engagements bewahren FKP und SP ihre eigenen Vorstellungen von Kultur, die immer noch bemerkenswerte Unterschiede aufweisen. Obwohl gegen jede „Zerstörung der Schule", stellt die SP doch in gewisser Weise schulische Kultur und Kultur an sich gegenüber, indem sie mehr Gewicht legt auf „Ausbildung", auf „Kommunikation" zwischen den Menschen und den sozio-professionellen Schichten, auf „Kreativität" (spontan, überwuchernd), als auf Wissenserwerb, Lernen, Wissensanhäufung. Sie hat die „pädagogische Utopie" der Aufklärung noch nicht wirklich aufgegeben, das heißt die Idee (der II. Internationale), daß ein Übergang zum Sozialismus nicht möglich ist ohne eine vollkommene innere („kulturelle") Vorbereitung der Individuen; daher dann die Vorstellung von Kultur als „Selbstpolitisierung" – eine Idee, die die Rolle des Staates, seiner demokratischen Organe, der Massenorganisationen (zu denen die SP selbst gehört) unterschätzt. Man findet bei ihr Spuren des metaphysischen Gegensatzes zwischen dem „Qualitativen" und dem „Quantitativen" – Lieblingstopos des herrschenden Regimes – zwischen „Sein" und „Haben" (Kultur – Konsum), zwischen „Kunstwerk" als konsumierbaren Produkten der Kultur und „Bewußtwerdung" („Rezipieren ist nicht Bewußtwerdung").

Die SP hat die Idee des „Nicht-Publikums" – zum ersten Mal vorgebracht im Mai 68 auf der Tagung von Villeurbanne (19) – aufgegriffen. „Nicht-Publikum", das ist die ungeheure Menge derer, die „keinen Zugang und auch keine Gelegenheit des Zugangs zum Phänomen Kultur haben, in der Form, in der es sich in den meisten Fällen immer noch darstellt". Nun verdeckt diese Dichotomie Publikum-Nicht-Publikum die Dichotomie Kultur- Nicht-Kultur, wobei man von der stillschweigenden Voraussetzung ausgeht, das Kriterium, das Maß nach dem der kultivierte Mensch zu messen sei, sei beispielsweise ... die Häufigkeit seines Theaterbesuches; dies wiederum heißt, außer acht lassen, daß auch das Nachdenken Kultur ist, daß Arbeit, Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, aktive Politik, Kultur ist: Wer würde – von diesem Standpunkt aus – leugnen, daß nicht wenige sogenannte „Nicht-Kultivierte" einer großen Zahl sogenannter „Kultivierter", denen die Erfahrung des Produktionsprozesses und der Ausbeutung fehlt, die politisch wenig tiefblickend, um nicht zu sagen naiv sind, durchaus Beträchtliches voraus haben? Viele der sogenannten „kulturellen Wüsten" sind – wenn man sich diese grundlegende Realität vor Augen führt – gar keine. Auf der anderen Seite setzt der Begriff „Nicht-Publikum" voraus, daß das Hindernis für den Zugang zum Kulturleben eher in den Formen liegt, in denen es sich „noch immer darstellt", als in den von den ersten Schuljahren an wirksamen Klassenschranken unserer Gesellschaft.

16 „unanimisme": literarisch-philosophische Schule um Jules Romains (LA VIE UNANIME, 1908; LES HOMMES DE BONNE VOLONTE, 1932-1946).

17 Die FKP erklärt, sie wünscht, daß die Künstler „den Standpunkt der Arbeiterklasse einnehmen".

18 Hierzu äußert die FKP, sie wisse den „klassenmäßig bedingten Antikommunismus sehr wohl von den mitunter äußerst kritischen Fragen zu unterscheiden, die sich die Intellektuellen über den Marxismus und die sozialistischen Länder stellen".

19 Mai 68 trafen sich – bezeichnenderweise in einem Vorort von Lyon, in Villeurbanne – Film- und Theaterregisseure, Schauspieler, Direktoren der Maison de Culture, kurz alle „animateurs", um über ihre Rolle, ihr Publikum, ihre Kulturkonzeptionen und u.a. über die Dezentralisierung zu diskutieren.

4. Lektürehinweise zum Programme Commun

Aber diese Unterschiede sind sekundär im Vergleich zu der grundlegenden Übereinstimmung, die im *Programme Commun* besiegelt ist. Da es ja in beiden deutschen Staaten übersetzt worden ist (20), möchte ich hier besonderen Nachdruck legen auf *die Art, in der es gelesen werden muß*, auf seinen inneren Aufbau, seine Kohärenz.

Obwohl das Kapitel „Kulturelles Leben" nur drei von insgesamt 138 Seiten umfaßt (in der Ausgabe der FKP), ist das ganze *Programme Commun*, von der FKP auf eine „neue ökonomische Logik: die von den Bedürfnissen und ihrer Befriedigung" aufgebaut, in seinem Wesen und in seiner Zielrichtung *kulturell*. Deshalb muß dieses Kapitel in Verbindung mit den anderen gesehen werden. Natürlich sieht es konkrete, sofort anwendbare Maßnahmen vor, wie etwa die Wiederherstellung des öffentlichen Status, wo dieser verletzt worden ist (ORTF, Union cinématografique, unter Beteiligung der „Interessierten", Kunstschaffenden und Interpreten, an der Definition ihrer Teilnahme am kulturellen Leben des gesamten Landes), wie die Ausdehnung der 1 %-Regel (1 % des den Schulen zur Verfügung stehenden Budgets muß für die künstlerische Ausgestaltung verwendet werden) auf alle öffentlichen Gebäude, Schaffung eines Nationalfonds für Künste und Wissenschaft, eines nationalen „Rates für das kulturelle Erbe". Weitere, allgemeinere Maßnahmen: Abschaffung jeder Form von Zensur oder Vorzensur, Schwächung des Einflusses des Finanzkapitals auf das Buch, das Theater, den Film, die Schallplatte, das Fernsehen, die Video-Kassette – dies mit Hilfe der vorgesehenen Verstaatlichungen, von staatlicher Eingriffnahme in Privatgesellschaften, von spezialisierten öffentlichen Kreditanstalten. Weiter: Aufbau von gesellschaftlichen Einrichtungen in den Vororten und ländlichen Gegenden; besondere Anstrengung für die Bibliotheken: Lesen ist immer noch – wenn die „Massenmediologen" es auch nicht wahr haben wollen – der bevorzugte Zugang zu einer nicht nur oberflächlichen Kultur; regionale Dezentralisierung, je nachdem, wozu sich eine Stadt oder Provinz „berufen" fühlt, jedoch durchaus unter Beibehaltung der hervorragenden nationalen wie internationalen Rolle von Paris, die nicht nur als das unselige Erbe des französischen zentralistischen Staates zu betrachten ist. Das von der FKP und SP lange vernachlässigte Problem der „Regionalkulturen", das an anderer Stelle im Programm angesprochen wird – von manchen werden sie neuerdings „Nationalkulturen" genannt – wird wahrscheinlich in Anbetracht seiner Dringlichkeit und der demagogischen Hochstilisierung, die es erfährt, aufgegriffen und neu formuliert werden. Schließlich formuliert das Programm Leitlinien: Kultur ist „weder ein Luxus noch eine Ware" und ist nicht mit den gewöhnlichen Rentabilitätskriterien zu erfassen. Die Funktion des künstlerischen Schaffens in der Gesellschaft ist „unersetzbar" – dies bringt eine materielle und *moralische* Aufwertung des Statuts der Künstler, Schriftsteller und Interpreten mit sich.

Aber dieses Kapitel kann in seiner vollen Bedeutung und Reichweite nur erfaßt werden im Zusammenhang mit dem Ganzen – in erster Linie mit dem Kapitel „Verstaatlichung", vor allem auf dem Banksektor (obwohl der grüne Trust (21), Hachette, nicht explizit erwähnt wird). Dann mit dem Kapitel „Besser leben, das Leben ändern", das unter anderem die 40-Stunden/5-Tage-Woche vorsieht und Urlaubsverlängerungen für Jugendliche, Frauen und Arbeiter, die schwere Arbeiten verrichten. Das Programm stützt sich auf die Idee, daß der soziale – also kulturelle – Fortschritt den ökonomischen Fortschritt begünstigt, ja erst möglich macht, und daß die kulturelle Entwicklung, die verstärkte reale Mitbestimmung in allen betrieblichen und überhaupt gesellschaftlichen Angelegenheiten ein Produktivitätsfaktor ist – eine Erfahrung, die einige der sozialistischen Länder inzwischen machen. In dieser Hinsicht ist die FKP, die sich lange an die Kulturdefinition des Physikers Langevin (22) gehalten hat: „Kultur ist alles, was den Horizont eines Menschen über sein spezielles Berufsfach hinaus erweitert", zu einer Definition gekommen, die der Forderung nach „fortschrittlicher Demokratie" eher entspricht: Alles was den Menschen befähigt, sein persönliches und kollektives Schicksal zu meistern, was ihm erlaubt, seine eigene Stellung zu bestimmen, ein Gesamtbild zu gewinnen, und in Kenntnis der Dinge selbständige Entscheidungen zu fällen. Der gebildete Mensch wird der sein, der bewußt am gesellschaftlichen Leben teilnimmt, der viele Interessengebiete und die verschiedensten Anliegen hat.

Weiterhin muß man das Kapitel „Recht auf Information" hinzuziehen (keine Demokratie ohne freien Zugang zur Information, ihren freien Gebrauch, „Garantie des Pluralismus von Meinungen und Überzeugungen"): Es muß also der Widerspruch aufgehoben werden zwischen dem öffentlichen Charakter der Information und dem mit der zunehmenden Konzentration immer stärker hervortretenden privaten Charakter der Informationsmittel. Das Kapitel „Gesellschaftliche Einrichtungen", das von den Lebensbedingungen handelt: den „qualitativen" Bedürfnissen der Bevölkerung, Städtebau, öffentliche Verkehrsmittel, Umweltschutz, steht in direktem Zusammenhang mit den Bedingungen eines kulturellen Aufschwungs. Desgleichen das Kapitel über den Sport – als „kulturelle Aktivität" anerkannt – und natürlich vor allem das Kapitel „Erziehung und Bildung". „Die Schule, die ... jedem das Recht auf Schul- und Erwachsenenbildung gewährleisten wird... wird die dreifache Aufgabe haben, den Werktätigen, den Bürger und den Menschen heranzubilden. Alle Bildungsschranken sind abzulehnen, alle Ungleichheit in der Bildung ist zu bekämpfen... jedem werden alle Möglichkeiten offenstehen, ein Studium aufzunehmen oder weiterzuführen und den Beruf im Laufe des Lebens zu wechseln". Die laizistische Erziehung, so wird dort gesagt, ist „gegründet auf dem Geist der Wissenschaft und der Demokratie". Die staatsbürgerliche und moralische Erziehung wird sich nicht auf eine „farblose Darstellung der öffentlichen Institutionen" beschränken, sondern alle Aspekte menschlicher Tätigkeit einschließen: Probleme der Arbeit im Betrieb, des Städtebaus, der Lebensbedingungen, des Friedens, der Unterentwicklung, des Rassismus und aller Arten von „Unterdrükkung und Abhängigkeit".

An den Hochschulen werden Lehre und Forschung eng miteinander gekoppelt sein, wobei zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung nicht getrennt wird. Aufgabe der Hochschule wird es sein, „die gesamte Ausbildung nach Abschluß des Abiturs" neu aufzugliedern, die Verantwortlichen für kulturelle und sportliche Aktivitäten auszubilden, sowie zum großen Teil die Weiterbildung zu übernehmen. Die Studenten, die volles Mitspracherecht bei der Entscheidung haben – sie werden entsprechend informiert –, werden sich nicht mehr „eine Kultur aufzwingen lassen, über deren Sinn und Zweck sie nicht mitbestimmen können".

20 In der BRD und WB: GEMEINSAMES REGIERUNGSPROGRAMM FKP UND SP, Marxistische Taschenbücher, Frankfurt, 1972.

21 Viele Bücher von Hachette sind grün eingebunden.

22 Paul Langevin (1872-1946): einer der großen Physiker des XX. Jh., Professor am Collége de France, Mitglied mehrerer Akademien. Er war auch Philosoph und Bildungstheoretiker (der Plan Langevin-Wallon spielte und spielt noch eine große Rolle in der Diskussion über die Demokratisierung des Bildungs- und Erziehungswesens). Als die Nazis ihn 1940 ins Gefängnis warfen, demonstrierten hunderte von Studenten. Er war immer politisch engagiert und 1944, als seine Tochter im KZ war und sein Schwiegersohn, der Physiker Jacques Solomon von den Nazis erschossen wurde, trat er in die FKP ein.

Obwohl die menschliche Definition von Kultur die Arbeit miteinbezieht, sind doch Quantität und Qualität der Freizeit von großer Wichtigkeit: das Kapitel „Freizeit und Erholung" hält grundsätzlich fest, daß „die Freizeit nicht allein für die Wiederherstellung der Arbeitskraft zu verwenden ist". Es sieht vor, daß für diesen Bereich den Betriebsräten („kulturelle Schaltstellen"), den Gemeinden (deren kulturelle Aktivitäten, wie alle nationalen Kulturgüter, von der Besteuerung, die sie stark lähmt, entlastet werden sollen) und den „Bürgerinitiativen für Kultur" höhere Zuwendungen zur Verfügung gestellt werden. Desweiteren wird festgestellt, daß der Tourismus entwickelt werden muß (um wieviel Kenntnisse kultureller Art werden 70% der Franzosen gebracht, ganz einfach ... weil sie nicht in Urlaub fahren können?) und nicht „als Entschuldigung für die Unterentwicklung bestimmter Gebiete dienen darf" (Provence, Bretagne, Centre, Korsika).

Schließlich wird man sich auch den Kapiteln zuwenden müssen, die sich mit den „Kolonisierten" beschäftigen, den kulturell „Unterentwickelten", wie den Frauen, den Bauern und den Gastarbeitern.

IV. Zusammenfassung

Hier ist also eine andere Kulturpolitik umrissen, die in einer Legislaturperiode durchgeführt werden kann. Das heißt nicht, daß man die nächsten Präsidentschafts- oder Parlamentswahlen und den Triumph dieses Programms abwarten soll: die französische Linke, die 46% der Stimmen bei den letzten Parlamentswahlen auf sich vereint hat, versteht es nicht so. Ebenso, wie das *Programme Commun* aus dem Schwung des Ideenreichtums des Mai/Juni 68 heraus entstanden ist – damals, als die „Assises générales du cinéma" ins Leben gerufen wurden, als die Diskussionen und Zusammenarbeit zwischen Theaterschaffenden begannen, als auf die Diskussion über das Festival von Avignon seine Konsolidierung in einem von Jean Vilar inspirierten staatsbürgerlichen Geiste folgte, der jedem „ordre moral" feindlich gegenübersteht – Jean Vilar, den Kommunisten und Sozialisten gemeinsam grüßen als einen großen Förderer der Demokratisierung der Kultur –, als schließlich eine (kleine) Schriftstellervereinigung gegründet wurde; ebenso wie damals also spielen sich heute, unter der Regierung Messmers, bittere Kämpfe ab gegen die Angriffe auf die freie Meinungsäußerung (wie z.B. letzthin das Verbot des Films „Histoire d'A" zum Thema Abtreibung), für die Anhebung des Budgets im Bildungswesen und in der Forschung, für das „1% für die kulturellen Angelegenheiten".

Bei der hier kurz dargelegten Geschichte, nicht der Kultur und ihrer Schöpfungen, sondern der französischen Kulturpolitik seit der Herrschaft des Gaullismus habe ich es bewußt vermieden, in die Nähe der „Werbekataloge" zu geraten, wie sie manche Botschaften herausbringen. Auch die Haltung des ewigen Nörglers war mir fern; das Anekdotische wollte ich ebenso vermeiden wie die inventarhafte Aufzählung der Situation der einzelnen Künste. Ich habe im Gegenteil versucht, in diesem angeblich ätherischen Bereich, dem materielle Gesichtspunkte fremd sein sollen, „von den Eigentumsverhältnissen zu sprechen", wie Brecht es den humanistischen Schriftstellern in der Emigration empfahl.

Diese Kulturpolitik nun habe ich nach zwei Seiten hin untersucht: einmal nach der der Regierung, zum anderen nach der der demokratischen Opposition – wobei die letztere für die nächste Zukunft Perspektiven hat, die die Mehrheit der politischen Beobachter übereinstimmend als realistisch einschätzen. Es sei denn „die gewöhnliche Sprache des Fa-

schismus" gewinnt die Oberhand, die Edgar Faure in den gaullistischen „CDR" (23) wiedererkannte und die man zum ersten Mal aus dem Mund eines Ministers der Republik hörte, als M. Druon als Kulturminister eingesetzt wurde. Aber die Geschichte wiederholt sich nicht, das Kräfteverhältnis hat sich gewandelt, die gegenwärtige allgemeine Krise ist nicht mit der von 1929 zu vergleichen. Mit dieser Gewißheit, daß ein solcher Ausgang dem Frankreich des Jahres 1974 ganz und gar unmöglich ist, wollte ich schließen.

23 CDR: Comites de Defense de la Republique, Stoßtruppe, die für die Union des Democrates pour la Republique (Gaullisten) tätig sind. Ihr besonders brutaler Einsatz während der Wahlkampagne von Giscard d'Estaing hat Empörung bis in die regierungsfreundlichen Zeitungen wie LE FIGARO hervorgerufen.

UZ Unsere Zeit Zeitung der DKP

Plambeck & Co
Druck und Verlag GmbH
– Vertriebsabteilung –
404 Neuss/Rhld., Xantener Straße 7
Telefon 0 21 01 / 5 70 81 – 88

TAGESZEITUNG	WOCHENZEITUNG
☐ Ich bestelle die UZ — UNSERE ZEIT — als **TAGESZEITUNG** für mindestens 3 Monate (Abonnementspreis monatlich DM 7.–)	☐ Ich bestelle die UZ — UNSERE ZEIT — als **WOCHENZEITUNG** für mindestens 1 Jahr (Abonnementspreis vierteljährlich DM 6,50)

BITTE IN BLOCKSCHRIFT AUSFÜLLEN

Name

Vorname

PLZ Ort

Straße und Hausnummer

Beruf

Datum Unterschrift

Marxistische Blätter

Für Probleme der Gesellschaft, Wirtschaft und Politik

1 (Januar/Februar) **Zur Lage der Arbeiterklasse in der BRD**	**4** (Juli/August) **Neue Entwicklungen im Imperialismus**
2 (März/April) **Neue Beziehungen zwischen Staaten mit gegensätzlichen Gesellschaftsordnungen**	**5** (September/Oktober) **25 Jahre DDR**
3 (Mai/Juni) **Die Arbeiterklasse im weltrevolutionären Prozeß**	**6** (November/Dezember) **Neue Probleme der Strategie und Taktik des Kampfes der Arbeiterklasse**

Einzelheft 3,– DM und Jahresabonnement 15,– DM plus Zustellgebühr

Verlag Marxistische Blätter

6 Frankfurt am Main 50
Heddernheimer Landstraße 78 a – Telefon 0611 / 57 10 51

Lucien Sève

Die marxistische Kritik an der Schule und deren Karikatur von „links" *

Vorbemerkung

In der bildungspolitischen Diskussion unter der fortschrittlichen Intelligenz der BRD und Westberlins bestehen bestimmte theoretische und praktische Schwierigkeiten in der Einordnung von Schul- bzw. Bildungspolitik in eine gesamtgesellschaftliche, antikapitalistische Politik. Diese Diskussion ist in den vielfältigsten Formen noch von den Thesen der antiautoritären Studentenbewegung und deren Ablehnung organisierter Erziehung bestimmt. Es herrscht vielfach ein Erklärungsmuster vor, das die Bewegung im Bildungswesen nur aus den (noch dazu als statisch angesehenen) Produktionsverhältnissen ableitet, anstatt aufgrund der lebendigen Dialektik von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen untersucht (siehe dazu: „Thesen zu einigen ‚linken' bildungsökonomischen Auffassungen", in: SoPo 27/1973), alles unter dem Anspruch marxistischer Analyse. Nur konsequent sind daher die Vorstellungen von Schule im Kapitalismus als „kapitalistischer Schule", die freilich den Kampf für eine Demokratisierung der Schule zur Illusion und den Kampf der Arbeiter für bessere Bildung zum gelungensten Geniestreich des Kapitals machen.

Diese theoretischen Schwierigkeiten werden besonders deutlich in der gegenwärtigen Phase der zunehmenden Offensiven der Herrschenden gegen Verbesserung und Demokratisierung des Bildungswesens, die dann nur noch einfach als „Ende der Bildungsreform" konstatiert werden.

Die Schwierigkeiten der präzisen theoretischen Begründung wie praktischen Umsetzung demokratischer Bildungspolitik auch auf marxistischer Seite hängt sicher nicht zuletzt mit der langen Illegalität der Tätigkeit von Kommunisten in der BRD zusammen. Umso bedeutungsvoller erscheint es, hier in diesem Problemzusammenhang eine fundierte französische Analyse aus marxistischer Sicht abdrucken zu können. Sie gewinnt ihre Konkretheit aus der langen praktischen Erfahrung der FKP im Kampf um ein demokratisches Bildungswesen und aus deren theoretischer Verarbeitung. Die Analyse ist aber auch deswegen interessant, weil sie vor dem Hintergrund der langen, relativ ungebrochenen Kampftradition der fortschrittlichen bürgerlichen Kräfte und der Arbeiterklasse in Frankreich steht. An bedeutenden Ereignissen dieser republikanischen Kampftradition – in der der Laizismus, der Kampf für die Trennung von Staat und Kirche, stets eine bedeutende Rolle spielte – sei hier nur erinnert an die Französische Revolution, die wichtige Bildungsreformen verwirklichte, an die Pariser Kommune, die – wenn auch nur für kurze Zeit – erstmals obligatorischen, unentgeltlichen und weltlichen Unterricht durchsetzte, sowie an den Langevin-Wallon-Plan von 1947. Dieser Plan wurde von einer Kommission erarbeitet, der Mitglieder der unterschiedlichen politischen Richtungen der Resistance angehörten. Vorsitzende dieser Kommission waren nacheinander die FKP-Mitglieder Paul Langevin, Physiker und Nobelpreisträger, und Henri Wallon, Psychologe. Dieser Plan, der wesentliche Gedan-

* Übersetzt wurde der Artikel von Gerd Schubring.

ken einer Einheitsschule und einer wissenschaftlichen Lehrerausbildung enthielt, war im wesentlichen Grundlage der Bildungspolitik der Nachkriegsregierungen bis zur Machtübernahme durch den Gaullismus 1958.

Der Artikel von Lucien Sève, der in „l'ecole et la nation" 4/72 erschienen ist, hat seitdem nichts von seiner Aktualität verloren, weder für die BRD noch für Frankreich, wo die gaullistische Regierung einen Gesetzesvorschlag durchzubringen versucht, der das bisherige Schulpflichtalter von 16 Jahren auf 14 Jahre hinunterdrückt entgegen den Forderungen der Linkskoalition und ihres gemeinsamen Regierungsprogramms nach Erhöhung auf 18 Jahre. Auch wenn in der hiesigen Diskussion einige Forderungen wie die Entschulung nicht so im Vordergrund stehen wie in Frankreich, so enthalten seine Zusammenfassung der verschiedenen Varianten „linker" bildungspolitischer Positionen sowie deren Kritik wichtige Ansätze für die weitere theoretische Klärung.

Die erste kritische Analyse der Schule in der kapitalistischen Gesellschaft, die auf einer wissenschaftlichen Grundlage beruht und vom Klassenstandpunkt ausgeht, ist die von Karl Marx im „Kapital". Indem die Kommunisten von dieser Analyse ausgingen, haben sie die Frage nach dem Unterricht im gegenwärtigen Frankreich gestellt. Sie haben – lange Zeit allein – dafür gekämpft, daß eine Reihe von Fakten bewußt werden, die heute von vielen als richtig anerkannt werden, die aber noch bis vor wenigen Jahren von manchen Seiten heftig abgestritten wurden: daß die Schule, ebenso wie der Staat, nicht über den Klassen steht, daß sie im Gegenteil in der kapitalistischen Gesellschaft prinzipiell gekennzeichnet ist durch die Herrschaft der Ausbeuter über die Ausgebeuteten, sei es nun auf der Ebene der Schülerzahl, für die Chancengleichheit ein frommes Märchen ist, oder der Schulpolitik, die in letzter Instanz vom Kapital bestimmt wird, oder der pädagogischen Formen und Inhalte, die die herrschende Ideologie ständig beeinflußt.

Lange Zeit haben die Kommunisten als einzige, indem sie die Laizität des Bildungswesens in ihrer fortgeschrittensten Auffassung verteidigten, die naive bzw. durchtriebene laizistische Ideologie bekämpft, wonach die „Neutralität" des Unterrichts es erfordere, „objektiv" alle Gemeinplätze des bürgerlichen Denkens zu unterrichten. Dabei enthielt man sich zwar, den einen oder den anderen bürgerlichen Standpunkt zu privilegieren, aber jeder Bezug auf die Konzeptionen des revolutionären Proletariats war als „parteiisch" untersagt.

Zugleich wurde die Rolle der Kommunisten entscheidend für das Vorantreiben der Massenkämpfe gegen die verstärkte Unterordnung des Schulwesens unter die Vorstellungen der Monopole. Ebenso war sie auch entscheidend für eine immer präzisere Erarbeitung von Perspektiven für eine radikale Demokratisierung der Schule: vom Langevin-Wallon-Plan 1947 bis zu den konkretisierten Vorstellungen von 1967. Die Angemessenheit dieser Forderungen wurde durch die Ereignisse des folgenden Jahres deutlich unterstrichen. Während all dieser Kämpfe bekamen die Kommunisten immer wieder den Vorwurf zu hören, sie würden ungerechtfertigterweise einen revolutionären Standpunkt in die Schulfrage hineintragen.

Es gibt allerdings seit einigen Jahren kluge Köpfe, die unter Berufung auf die gleiche kritische Quelle – wenigstens versichert man uns das – entdeckt haben, daß in Wahrheit die Analysen und Forderungen der Kommunisten konformistisch waren, ja sogar reformistisch, und daß die Kämpfe, zu denen sie die Massen aufrufen, ohne Perspektive sind, daß sie objektiv gesehen der bestehenden Macht nützen.

Dieser Ängstlichkeit des Denkens der Kommunisten, die nur wenig die Bourgeoisie selbst brandmarke, widersetzen sich nunmehr in Fülle „wirklich radikale" Kritiken der Schule, mit „echt revolutionären" Lösungen der Krise des Unterrichts. Wenn man nicht die Abschaffung der Schule fordert, kann man heute vor manchen Leuten nicht als fortschrittlicher Geist gelten.

So predigt ein Ivan Illich die allgemeine Entschulung und „Le Monde" sieht in ihm „eine jener Ausnahmegestalten, die das Denken erschüttern. Jede seiner Bemerkungen ist Kritik ... (Er) reißt den Leser in einen Prozeß der Befreiung, ja der Subversion". (1)

Läßt sich nicht mit dem gleichen Schlag auf hübsche Weise der ganze Konservativismus des „Programms für eine demokratische Regierung der Volkseinheit" herausstellen, das von den Kommunisten vorgeschlagen wurde und das sich glaubt einsetzen zu müssen zugunsten einer umfangreichen Weiterentwicklung des nationalen Bildungswesens?

Welches sind nun die Gegenstände dieser neuen Kritik der Schule, die sich viel tiefer gibt, ja noch viel linker als die der Kommunisten?

Ohne die verschiedenen, in mancher Hinsicht sogar gegensätzlichen, Analysen vermengen zu wollen, kann man doch zweifellos vier durchgängige Behauptungen ausmachen, bei denen die allgemeine Übereinstimmung überwiegt gegenüber der Verschiedenheit der Auffassungen:

1. Wir würden gegenwärtig eine weltweite Krise der Institution Schule miterleben, von der ebenso die sozialistischen wie die kapitalistischen Länder betroffen seien. Denn das, was sich den Forderungen der Massen entgegenstellt, sei nicht die ungenügende Höhe des Bildungsbudgets, auch nicht die klassenmäßige Orientierung des Bildungswesens, sondern, viel fundamentaler, die Unterrichts-Institution selbst als System der Integration der Individuen in präetablierte soziale Strukturen, und daher als System der Entfremdung. Einmal institutionalisiert, sei die pädagogische Beziehung im wesentlichen unterdrückend.

2. Der vorigen These hält man klassischerweise entgegen, daß die Schule in jedem Fall insoweit eine befreiende Funktion hat, wie sie Wissen vermittelt und in die Kultur einführt. Das stelle einen Wert dar im Vergleich mit dem Nichtwissen. Aber die „allgemeine Kultur" sei ein Mythos, denn jede Kultur sei eine Klassenkultur. Indem sie ihrer eigenen Kultur den Namen „allgemeine" gibt, wolle die herrschende Klasse sie besser durch die Massen akzeptieren lassen, um diese so geistig zu unterwerfen anstatt sie zu emanzipieren. Und was das Wissen betreffe, so sei es nur vermittelbar aufgrund vielfältiger ideologischer Vorgehensweisen, die uns wieder auf die vorherigen Bemerkungen zurückführen.

3. Die kapitalistische Schule ist die beste Illustration dieser beiden Thesen (Variante: Die sozialistische, „totalitäre", Schule ist eine noch bessere). Tatsächlich seien ihre beiden wesentlichen Funktionen: die kapitalistischen Produktionsverhältnisse zu reproduzieren, was ihre Strukturen betrifft und was ihren Inhalt betrifft: der neuen Generation die herrschende Ideologie einzutrichtern.

Die Vorstellung, daß die Schule im Kapitalismus doch eine positive demokratische Rolle spielen könne, sei eine Mystifikation: so etwa die Vorstellungen des traditionellen „Laizismus", deren Rolle nur gewesen sei, die klassenmäßigen Ziele der wirklichen Schulfrage zu verbergen, und die – weit entfernt davon, „progressiv" zu sein – in der Schulfrage das beste Alibi für das Kapital abgegeben hätten.

---

1 Am 26.11.1971

4. Hier liege die Ursache, warum die Forderung nach der „Demokratisierung" der Schule im Kapitalismus weder revolutionär sei oder auch nur einfach fortschrittlich, sondern völlig konservativ. Sie tendiere dazu, die Massen glauben zu machen, daß Kämpfe mit solcher Stoßrichtung die positiven Seiten des gegenwärtigen Unterrichts verstärken und die negativen Seiten zurückdrängen könnten, im Bündnis mit denjenigen Lehrern, die eine demokratische Auffassung von ihrer Aufgabe haben. Aber die gegenwärtige Schule habe keine positiven Seiten, und: gleichgültig, welche subjektive Auffassung die Lehrer von ihrem Beruf haben, ihre objektive Rolle sei es, die Pläne des Kapitals durchzuführen. Es handle sich daher nicht darum, die Schule „demokratisch" zu reformieren, sondern sie zu „revolutionieren", d.h. sie zu zerstören, genauso wie man den Staat zerstören müsse. Daher könne nur die freie Entwicklung der Individuen die richtige Forderung sein.

Der Hauptzweck dieses Artikels ist es, neben anderem, zu zeigen, daß diese Reihe von „revolutionären" Thesen – die kurioserweise eine große Unterstützung von den kapitalistischen „Massenmedien" erhalten – auf grundlegenden theoretischen Fehlern und teilweise auf Vergröberungen der Marx'schen Kritik beruhen, anstatt ihre Vertiefung zu bilden. Anstatt die Positionen der Kommunisten „links" zu überholen, erinnern uns diese Thesen an anarchistisch-utopische Vorstellungen, deren Ursprung bürgerlich ist. Das gilt praktisch auch dann, wenn sie nicht dazu tendieren, den magischen Glauben an die Wirksamkeit des zerstörerischen Aktes oder eines „Rousseauismus" kleinerer Gruppen dem wirklichen Kampf der Massen gegenüberzustellen, passen doch solche Vorstellungen in die Pläne des Großkapitals.

Zunächst, ist die pädagogische Beziehung an sich unterdrückend? Diese These ist überhaupt nicht neu, sondern gehört zu einer ziemlich alten Strömung der kritischen Pädagogik, die – wenn sie auch zutreffende Bemerkungen weitergetragen hat – trotzdem ursprünglich auf einer völligen Verständnislosigkeit beruhte gegenüber dem, was das Wesen des Menschen vor allem ausmacht.

Weil ein an Klasseninteressen orientierter Unterricht immer mehr oder weniger dogmatische Formen annehme, glaubt man, man könne sich davon durch eine Pädagogik der Spontaneität befreien.

Aber die Vorstellung von einer spontanen Entwicklung des menschlichen Individuums ist eine Mystifizierung. Sie beruht auf der zählebigen Illusion, diese Entwicklung sei die, zwar gesellschaftlich determinierte, Entfaltung einer „Menschlichkeit", die im Individuum von Anfang an in irgendeiner angeborenen Form enthalten ist, wenn auch nur in der von „kreativen Antrieben".

Die ganze moderne Anthropologie bestätigt die Thesen von Marx und bestreitet diese Ideologie von der menschlichen „Natur". Bei der Geburt ist das menschliche Individuum – psychologisch gesehen eine Frühgeburt – nur ein Anwärter auf Menschlichkeit.

Unabhängig vom Ziel des Reifungsprozesses, von der Logik der Entwicklung der Natur – über deren genaue Rolle die Psychologen noch diskutieren – ist es offensichtlich, daß der Mensch die Substanz zur Menschwerdung nicht in sich hat, sondern daß diese in dem unermeßlichen gesellschaftlichen Erbe liegt, das in der bisherigen Geschichte akkumuliert worden ist (Produktivkräfte, gesellschaftliche Beziehungen, Institutionen, Sprache und Kenntnisse, usw.). Nur in der Aneignung dieses ihm äußeren Erbes liegt die Möglichkeit seiner menschlichen Entwicklung. Hier ist der Ursprung der pädagogischen Beziehung, die daher nicht als Kennzeichen von Klassengesellschaften erscheint, sondern als konstitutiv für das menschliche Wesen überhaupt.

Was nun den Prozeß dieser Aneignung betrifft: Wenn dieser Prozeß die Aktivität des Individuums voraussetzt, so würde er deswegen nicht wesentlich von der Spontaneität abhängig sein. Das junge Tier kann durch spontane Erfahrung lernen, insoweit als sein Lernen in einer, im Kontakt mit der Umgebung erfolgenden, Konditionierung von Verhaltensweisen besteht, die letzten Endes internen Ursprungs sind.

Bei Kindern kann im Gegensatz dazu die interne Logik der Entwicklung, wenn sie auch ihre Anforderungen stellt, auf keine Weise Ausbildungsgänge ersetzen, die rationell aufeinander abgestimmt und gesellschaftlich organisiert sind – also in einer bestimmten Art institutionalisiert sind. Ohne eine solche Schulung wäre es unmöglich, sich in wenigen Jahren die Ergebnisse vieler Jahrhunderte menschlicher Entwicklung anzueignen. Im Bereich der Pädagogik ist es der Spontaneismus, der den Menschen verkümmern und zum Knecht werden läßt, während sinnvolle Disziplin ihn bereichert und befreit. Aber wenn das zutrifft, muß man nicht zugeben, daß jede institutionalisierte Erziehung auf der zwangsläufigen Integration des Unterrichtenden in die existierenden sozialen Strukturen beruht, also gerade auf der Negation seiner freien Individualität? Hier haben wir in seiner reinsten Form den historischen Idealismus und den bürgerlichen Individualismus, die den utopischen Anarchismus in seiner weitesten Bedeutung ausmachen.

Denn diese Kritik setzt ein Individuum voraus, das seine Werte aus sich gewinnt, das im Absoluten ruht, unabhängig von sozialen Beziehungen – und das für sich das Recht beansprucht, sich als solches Individuum zu entwickeln. Diese Kritik beruht auf einem völligen Unverständnis der fundamentalen Tatsache, daß all das, was menschlich ist, gerade in seinem Wesen eine gesellschaftliche Beziehung ist. Der praktische Verstand, die theoretische Intelligenz, der künstlerische Geschmack, die moralische Verantwortung haben überhaupt keine Bedeutung, wenn man sie als Fähigkeiten an sich auffaßt.

Was wäre zum Beispiel der praktische Verstand eines Elektrotechnikers, der unter die Bedingungen der Eingeborenen Australiens versetzt würde? Diese menschlichen Qualitäten sind nichts anderes als Fähigkeiten, in einer Art zu reagieren, die wohlbestimmten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen angepaßt ist.

In diesem Sinn integriert jede Erziehung, die diesen Namen verdient, die neue Generation notwendigerweise in die bestehende Gesellschaft. Aber wo bleibt die Freiheit des Individuums?

Die Freiheit des Individuums hat nichts zu tun mit einer irrealen „Verweigerung" gegenüber gesellschaftlichen Beziehungen, die objektiv existieren – so etwas zu glauben, bedeutet, meilenweit hinter die Erkenntnisse des historischen Materialismus zurückzufallen und hinter jedes wirkliche Verständnis der menschlichen Probleme. Die einzige Freiheit, die das Individuum ausüben kann gegenüber den unterdrückenden gesellschaftlichen Beziehungen, besteht darin, sich so genau wie möglich in die gesellschaftliche Realität zu integrieren und insbesondere in die fortschrittlichen Kräfte, die mitten darin kämpfen, um sie gemeinsam zu verändern.

Von diesem Gesichtspunkt aus ist der Hauptfehler des an den Klasseninteressen der Bourgeoisie orientierten Unterrichts keineswegs, die Individuen zuviel in die gesellschaftliche Realität zu integrieren, sondern im Gegenteil, daß er sie vom Leben trennt, daß er sie hindert am Integrieren in die wesentlichsten und die fortschrittlichsten Aspekte ihrer Zeit.

Als typische Ideologie der ohnmächtigen Revolte des bürgerlichen Individuums gegen seine Welt erscheint daher die Kritik der pädagogischen Beziehung als an sich unterdrückend und integrativ sofort als das genaue Gegenteil einer revolutionären Kritik.

Ist es nicht der Inbegriff von Marxismus, die Fabel von einer klassenunabhängigen Kultur, von einem Wissen, frei von aller Ideologie, also von einem unparteiischen Unterricht zu entlarven? Man muß dagegen sagen, daß es sich hierbei um eine schwere Entstellung der marxistischen Auffassung von der Kultur und des tatsächlichen Vorgehens der Kommunisten handelt.

Es ist richtig, daß jede Kultur eng mit einem klassenmäßigen Standpunkt verbunden ist. Man braucht nicht viel Mühe aufzuwenden, um das einsehbar zu machen.

Aber insoweit jede Herrschaft einer Klasse einen Schritt nach vorn in der gesellschaftlichen Entwicklung bedeutet hat, wie es Marx im „Manifest" an Hand der Bourgeoisie zeigt, hat sie gleichzeitig, unter ihren klassenmäßigen Beschränkungen, Dauerhaftes zur Kultur beizutragen.

So ist einerseits jede Philosophie eine Klassen-Ideologie, ist sie politisch, aber sie ist nicht nur das. Die großen Philosophen der Vergangenheit bilden in ihrem Zusammenhang auch eine fortschreitende Klärung der gegenseitigen Beziehungen von Denken und Sein.

Wenn zum Beispiel Descartes das Autoritätsprinzip der Kirche ersetzt durch das Wahrheitskriterium der persönlichen Evidenz, wenn Kant die reine Vernunft begründet, die in dieser Evidenz am Werke ist, und Hegel die Phänomenologie des Geistes, in deren Ablauf diese reine Vernunft sich herausbildet, wenn andererseits die Materialisten des 18. Jahrhunderts in wiederholter sinnlicher Erfahrung die Quelle der Evidenz aufzeigen und Feuerbach im Menschen den wirklichen Urheber dieser Erfahrung, wie kann man dann nicht sehen, daß diese zweifache hauptsächliche Bewegung der modernen Philosophie die Voraussetzung war für die marxistische Entdeckung, daß die letzte Begründung der Wahrheit in der Geschichte der Materie liegt, in der die Phänomenologie des Geistes wurzelt, und in den gesellschaftlichen Beziehungen, die die Wirklichkeit des bei Feuerbach noch abstrakten Menschen ausmachen?

Unter diesen Bedingungen erscheint ein Philosophie-Unterricht, der gleichzeitig die wirkliche Entwicklung wiedergibt und emanzipatorisch ist, nicht nur durchaus möglich, sondern es sind gerade die ungeheuerliche Reduktion der vorangegangenen Philosophie auf die fossile Ideologie der untergegangenen Klassen und die antiphilosophische Art der „Verkündigung" von Philosophie, die vollständig mystifizierend sind, die die junge Generation der Mittel berauben, einer unabhängigen philosophischen Reflexion zuzustimmen und die insgesamt einer Macht in die Hände arbeiten, die gezwungen ist, einen Unterricht, in dem der Schüler mögliche demokratische Folgerungen erkennen kann, durch eine noch effektivere sozio-politische Indoktrination zu ersetzen.

Es gibt zunächst viel zu sagen zu der simplifizierenden Vorstellung, wonach jegliches Wissen in Ideologie eingebettet sei und jegliche Ideologie rückführbar auf mystifiziertes Bewußtsein. Marx hatte in dieser Hinsicht eine Meinung, die mehr Seiten berücksichtigte, etwa als er die Entwicklung der bürgerlichen politischen Ökonomie untersuchte. Da es sich obendrein um eine ebenso subtile Dialektik handelt wie bei der Dialektik der pädagogischen Beziehung, lohnt es, sich bewußt zu machen, daß zum Beispiel ein literarisches Werk, das in bestimmter Hinsicht sehr anfechtbar ist, trotzdem das Denken eines Kindes ungewöhnlich positiv in Bewegung versetzen kann, sogar noch über seine eigenen Grenzen hinaus. Und was das Wissen betrifft: Wenn es so einfach wäre, das Wissen völlig mit Ideologie zu durchsetzen, warum dann dieses beharrliche Bemühen unserer Regierungen, seit einem Jahrhundet die Bedeutung des Darwinismus im Biologie-Unterrichtsprogramm aufs äußerste einzuschränken, obwohl die ideologischen Mißbräuche, die damit betrieben werden

können, so zahlreich sind? In Wahrheit scheint dieses krampfhafte Bekämpfen des ganzen Inhalts des Unterrichts die häufigste Auswirkung einer neuen Entdeckung zu sein, der Bedeutung von Klassenbewußtsein und Ideologie. Die Übertreibung des „Relativismus der Klasse" ist eine infantile Form dieser großen Entdeckung.

Aber man soll uns doch nicht die allerersten Anfänge von geistiger Einsicht als Anzeichen einer theoretischen Vertiefung ausgeben. Außerdem soll man nicht vorgeben, daß sie sich auf Lenin berufen können, der ja 1920 den jungen Kommunisten zurief: „Wenn wir nicht selten sowohl von Vertretern der Jugend als auch von manchen Verfechtern der neuen Bildung hören, daß sie die alte Schule angreifen, weil sie eine Schule des Büffelns gewesen sei, so sagen wir ihnen, daß wir von der alten Schule das übernehmen müssen, was an ihr gut war. Wir sollen aus der alten Schule nicht den Brauch übernehmen, das Gedächtnis des jungen Menschen mit einer Unmenge von Kenntnissen zu belasten, die zu neun Zehnteln unnütz und zu einem Zehntel entstellt waren, das bedeutet jedoch nicht, daß wir uns mit den kommunistischen Schlußfolgerungen begnügen können und lediglich die kommunistischen Losungen auswendig zu lernen haben. Damit wird man keinen Kommunismus errichten. Kommunist kann einer nur dann werden, wenn er sein Gedächtnis um alle die Schätze bereichert, die von der Menschheit gehoben worden sind," (2)

Aber hier ist nicht nur das theoretische Problem des Wesens der pädagogischen Beziehung und der Kultur betroffen: Es geht um die Funktion der Schule in der kapitalistischen Gesellschaft, eine Frage von entscheidender politischer Bedeutung. Denn diese „neue Kritik" (Anmerkung d.Ü.: „nouvelle critique" ist das theoretische Organ der FKP) geht – ganz deutlich in den explizit ultralinken Formen – von dem Glauben aus, die Schule spiele eine bedeutende, um nicht zu sagen dominierende Rolle bei der Reproduktion der Produktionsverhältnisse. Hier liegt unserer Meinung nach eine schwerwiegende Verwirrung vor. Was Marx so klar als Materialist herausgearbeitet hat, war, daß die Reproduktion der kapitalistischen Produktionsverhältnisse in der Sphäre der materiellen Produktion selbst erfolgt.

Worauf beruht das kapitalistische Verhältnis? Auf der radikalen Trennung zwischen den Produzenten und den Produktivkräften. Diese Trennung kann nicht in der Schule reproduziert werden, sondern sie wird in der Fabrik reproduziert, wo das Arbeitsprodukt dem Arbeiter sofort als Eigentum des Kapitals erscheint, als eine ihm fremde Sache. Natürlich, diese Reproduktion der Basis des kapitalistischen Verhältnisses setzt die ständige Erfüllung zahlreicher weiterer Bedingungen voraus. Unter diesen sind wichtige Bedingungen, die der Kapitalismus der Schule zumißt: Ausbildung von Arbeitskräften, die seinen Bedürfnissen angepaßt sind; Tendenz, alle Individuen in den handlungsmäßigen und ideologischen Grenzen ihrer Herkunftsklasse zu halten, etc. – Es hat also schon seinen guten Grund, daß die bestehende Macht mit solcher Energie seine Schulpolitik verteidigt.

Aber diese Funktionen der Aufrechterhaltung der Klassenschranken oder der Indoktrination sind keineswegs die Ursache für die Herrschaft einer Klasse über eine andere, sondern sind vielmehr deren Folge. Sonst würde es ja im Grunde genügen, die Schule zu transformieren, um die ganze Gesellschaft zu transformieren. Das ist aber kein revolutionärer proletarischer Standpunkt, sondern ist eine bürgerliche demokratische Illusion.

Denn es ist sehr wohl eine bürgerliche Illusion, die pädagogische Beziehung mit dem kapitalistischen Verhältnis zu vermischen, den Lehrkörper mit dem Unternehmertum oder der

2 Lenin: WERKE, Band 31, S. 276 f.

politischen Bürokratie, die Rolle der Studenten mit der der Arbeiterklasse oder sogar im Extremfall und in außerordentlicher Verkehrung der tatsächlichen Verhältnisse, die Schule als Prototyp des Staates und als Ursprung der sozialen Klassen auszugeben. (3)

Es ist noch mehr: Diese schreckliche Entstellung der Schulfrage beruht auf dem Verkennen des Doppel-Charakters der Rolle, die der Kapitalismus in diesem Bereich – wie in vielen anderen – spielt: gleichzeitig unterdrückend und in bestimmtem Maße progressiv zu sein.

So hat der Kapitalismus, als er einen landesweiten Arbeitsmarkt schuf, der Schule bestimmte inhumane Eigenschaften der Fabrik aufgeprägt, hat aber auf Landesebene ein öffentliches Bildungswesen aufbauen müssen und beschränkte so den reaktionären Einfluß privater Kreise und eröffnete widerwillig den Volksmassen Einwirkungsmöglichkeiten.

Indem er die Kinderarbeit allgemein ausgebreitet hat, hat er ein großes Hindernis für den Schulbesuch geschaffen, aber gleichzeitig hat er, wie Marx feststellt, den Keim gelegt „der Erziehung der Zukunft, welche für alle Kinder über einem gewissen Alter produktive Arbeit mit Unterricht und Gymnastik verbinden wird, nicht nur als eine Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion, sondern als die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen." (4)

Diesen Doppelcharakter der Angelegenheit hob Louis Althusser hervor in seinem Artikel über „Studentenprobleme", wo er aufwies, daß der Unterricht nicht nur verbunden ist mit der gesellschaftlichen Arbeitsteilung (und von daher mit dem Antagonismus der Klassen), sondern auch mit seiner technischen Arbeitsteilung (und von daher mit der Übermittlung von Wissen); und daß deswegen die Klassengesellschaft dem Unterricht „eine Unabhängigkeit hat zugestehen müssen, deren dieser Organismus bedarf", so daß sich daraus „liberale Werte" entwickeln konnten, die keineswegs ideologische Mystifikationen sind, sondern „authentische wissenschaftliche Werte". (5)

Trifft das nicht genau auf den Laizismus zu, der zur bürgerlichen Rechtfertigungsideologie degeneriert, wenn er rückwärtsgerichtet ist, der jedoch eine immense Tragkraft hat für die demokratische Bewegung, wenn man ihn der Zukunft zuwendet?

Diese positiven Aspekte dürfen schon deswegen nicht vergessen werden, als die Schule der kapitalistischen Gesellschaft keineswegs, wie es einigen zu behaupten gefällt, schlicht und einfach eine „kapitalistische Schule" ist, sondern der Einfluß der Volksmassen und der fortschrittlichen Kräfte, unter ihnen der demokratischen Lehrer, den Einfluß des Kapitals und der reaktionären Kräfte auf die Schule bekämpft.

Man spricht häufig von dem Beispiel der „Arbeitsschule Jules Ferry" so, als wäre sie nur dekretiert worden und vergißt, daß 1872 Jean Mace's Liga für den Unterricht der Nationalversammlung fast 1.300.000 Unterschriften einer Petition überreichen konnte, die unentgeltlichen, obligatorischen und weltlichen Unterricht forderte. Wenn die Schule durch und

3 Vgl. etwa Michel Lobrot: VERS UNE SCIENCE DE L'EDUCATION, 1968: „(Die Institution Schule) hat als Modell für alle Autoritätsverhältnisse gedient, die in der Gesellschaft in Blüte waren" (S. 163). Der Kapitalismus, die „totalitäre moderne Gesellschaft" „sind schließlich Ergebnis der Erziehung oder vielmehr einer bestimmten Konzeption von Erziehung. Diese bestimmt die Infrastruktur weit mehr, als daß sie von dieser abhängt" (S. 193).

4 K. Marx: DAS KAPITAL, Bd. 1, S. 508.

5 L. Althusser: „Problemes etudiants", (LA NOUVELLE CRITIQUE, Januar 1964, S. 8).

durch „kapitalistisch" wäre, wie könnte man dann verstehen, daß soviele aktive, revolutionär gesinnte Arbeiter dankbar die Erinnerung an ihren Volksschullehrer im Gedächtnis haben?

Es ergibt sich schließlich, daß diese Kritik, die sich selbst für revolutionär hält und die man uns als revolutionär vorhält, kein Bestandteil der großen Tradition des Kampfes der Massen zur wirklichen Transformation der Schule ist.

Ist es nicht gerade das, was durch den scheinbaren Radikalismus der Forderungen nach Zerstörung der Schule und Entschulung verdeckt werden soll? Wenn einmal diese Fantasien verworfen worden sind und die dummen Albernheiten, die sich manchmal dahinter verbergen (eine der wichtigen Maßnahmen, die Ivan Illich propagiert, ist zum Beispiel, daß sich alle Leute in Cafes treffen sollen, die über einen Computer erfahren haben, daß sie die gleichen Sorgen haben), was können wir dann hinter diesen Losungen tatsächlich finden? (6)

6 An erster Stelle dieser Fantasien figuriert der rituelle Bezug auf die chinesische Kulturrevolution. So schreibt etwa ein Direktor im NOUVEL OBSERVATEUR vom 24.1.72: „Das Beispiel von China, wo innerhalb von drei Jahren Schulen und Universitäten zu leben aufgehört haben, muß uns veranlassen, zu reflektieren und festzustellen, daß in einer sich schnell verändernden Gesellschaft die Schule als ein Zwang betrachtet werden kann, den man besser zertrümmern sollte."
Dieser Direktor scheint nicht zu wissen, was LE MONDE, die trotzdem aufmerksame Hüterin der Reputation des Maoismus, schließlich einräumen mußte, was heute in Peking eingestanden wird: „Die Kulturrevolution war auch ohne Zweifel im wesentlichen ein Kampf um die Macht zwischen dem nominellen Leiter und den Chefs eines Apparates, der seiner Kontrolle entschlüpfte." (20.10.71).
Was man also vor allem reflektieren sollte, ist die Leichtigkeit, mit der bestimmte Intellektuelle als pädagogische Erfahrung von „weltweiter" Bedeutung auffassen, was „im wesentlichen" die Ausnutzung von Millionen Jugendlichen als Masse für politische Manöver war.

JÜRGENS BUCHLADEN
1 Berlin 33, Königin-Luise-Straße 40 • U-Bahn Dahlem-Dorf
Telefon (030) 8313825 NEU
PÄDAGOGIK GESCHICHTE
PSYCHOLOGIE PHILOSOPHIE
POLITIK & GESELLSCHAFT

Wir finden die Anklage – weit weniger des Kapitalismus als vielmehr – jeder gesellschaftlichen Organisation, sogar des ganzen modernen Lebens einschließlich seiner emanzipatorischen Seiten. Was „verweigert" wird,

– ist der Staat im allgemeinen und zwar ebenso der Staat der fortschrittlichen Demokratie oder des Sozialismus wie der Staat der Monopole, ohne zu sehen, daß das Absterben des Staates über eine neue Form des Staates erfolgt,

– ist die Schulpflicht an sich, als ob diese Pflicht nicht zu einem wesentlichen Teil eine demokratische Errungenschaft ist, die gegen bestimmte Interessen des Kapitals und gegen den schulischen Malthusianismus der bestehenden Macht errungen wurde,

– sind, in noch allgemeinerem wenn auch unbestimmterem Sinne, die Anforderungen der wissenschaftlich-technischen Revolution, der zunehmenden Vergesellschaftung der Produktion, der kulturellen Entwicklung, als ob all dies enthumanisierend sei und „seelenlos", während genau hier die objektive Basis liegt für die Aufhebung der Klassenherrschaft und der Entfremdung der Individuen.

Die Entschulung, eine der zahlreichen rasch flüchtigen Vorstellungen des anarchistischen Überschwangs, ist noch genauer der im Grunde reaktionäre Mythos der Rettung des Menschen durch die Rückkehr zur Zeit vor der modernen Gesellschaft, der „Heilung" der krisenhaften gesellschaftlichen Beziehungen durch eine Befreiung der zwischenmenschlichen Beziehungen a la Rogers (7) – kurz, die alte spiritualistische Vorstellung, daß die „soziale Frage" im Grunde eine moralische Frage sei.

In diesem Zusammenhang hat man Anlaß, sich zu wundern: Der Ex-Bischof Illich stimmt mit dem Erziehungs-Minister Guichard überein, für den „der Unterricht vor allem ein Geflecht zwischenmenschlicher Beziehungen ist. Dies macht das Unbegreifliche des Unterrichts aus, das aber schon lange sein wichtigster Aspekt ist." (8)

Hinter all den Vorstellungen unserer Ultralinken über einen Super-Marxismus finden wir die Utopie des Evangeliums oder des „Rousseauismus", die, in Amerika ebenso wie in Europa, das geistige Alibi hergibt für die Politik der Zerstörung der Institutionen Schule und Universität, die mit den aktuellen Bedürfnissen der Monopole übereinstimmt. (9)

Man muß das Betrügerische an dieser angestrebten neuen revolutionären Kritik der Schule entlarven. Man muß ihre theoretische Dürftigkeit und ihre Schädlichkeit in der Praxis bloßlegen.

---

7 Amerikanischer Psychopädagoge, Apostel des „Non-Direktivismus".

8 LE MONDE, 29.1.1972.

9 Um sich als „revolutionär" auszugeben, versuchen Leute, die überhaupt nichts mit Marx zu tun haben, aus ihm Zitate herauszuziehen zu ihren Zwecken. So behauptet Illich, Marx habe in der "Kritik des Gothaer Programms" gesagt, daß „die Erziehung der Jugend nur in der Welt der Arbeit erfolgen könne"(UNE SOCIETE SANS ECOLE, S. 48). Die große marxistische Idee der polytechnischen Erziehung findet sich so skrupellos in ihr Gegenteil, der Erziehung bei der Arbeit, verkehrt. Andere benutzen einen anderen Paragraphen des gleichen Werks von Marx, um ihn sagen zu lassen, daß jede staatliche Institutionalisierung von Schule zu verurteilen sei, während dieser Text das genaue Gegenteil ausdrückt. Es ist wichtig, diese vergröbernden Entstellungen des Marxismus sich nicht ausbreiten zu lassen.

Zu behaupten, daß alles in unserem Schulwesen gleichermaßen ideologisch ist, was ist das für eine wunderbare Rauchwolke für die herrschenden Kräfte, die sich gerade anschicken, etwa dem Philosophie-Unterricht in der höheren Schule den Gnadenstoß zu geben.

Zu behaupten, daß der Kampf für eine tiefgehende Demokratisierung unseres Bildungswesens ein Lockmittel sei, bedeutet, an der Demoralisierung der Lehrer und Schüler zu arbeiten, die Massen zu demoralisieren, bedeutet tatsächlich der Macht der Monopole zu Hilfe zu eilen.

Gegen diese falschen Revolutionäre werden die Kommunisten fortsetzen, in der Schule wie im ganzen Land ihr *Programm für eine demokratische Regierung* zu popularisieren und die Vorschläge, die es zum Schulwesen und zur Weiterbildung enthält. All dies wird den Kampf der Volkseinheit vorantreiben, die freilich nicht die Schule, wohl aber die klassenmäßigen Beschränkungen zerbrechen wird, die ihr durch die vorläufige Beherrschung durch das Großkapital aufgezwungen wird.

---

verlag das europäische buch

Heinz Willmann
Geschichte der Arbeiter-Illustrierten Zeitung
1921-1938

359 Seiten,Leinen, DM 29,50

Die "AIZ" war das erfolgreiche Sprachrohr der KPD und wurde 1933 die zweitgrößte Illustrierte der Weimarer Republik.

Für die "AIZ" schrieben unter anderen Maxim Gorki,Fjodor Gladkow, Ilja Ehrenburg,Henri Barbusse,Romain Rolland,Heinrich Mann,Johannes R.Becher,Anna Seghers,Ludwig Renn,F.C.Weiskopf,Egon Erwin Kisch, Alfred Kerr.Es dichteten:Slang,Theobald Tiger,Erich Weinert und es fotografierte John Heartfield.-334 Faksimiles und eine Nummer der "AIZ" geben die Möglichkeit sich ein Bild zu machen.

FACIT

MSB SPARTAKUS
Beiträge zur marxistischen Theorie und Politik

Neuausgaben facit

facit Nr. 35 / Juli 1974: Peter Heß: Wider den imperialistischen Ökonomismus. – Die Theorie des staatsmonopolistischen Kapitalismus und ihre ökonomischen Kritiker; Christoph Strawe: Die maoistische Mär von der „Restauration des Kapitalismus in der Sowjetunion"; Kaspar Maase: Geßler – und andere alte Hüte. – Zum Antikommunismus in der Kulturpolitik; Hans Dietz: Sozialismus und Entwicklung der Persönlichkeit; Renate Kunitz: Emanzipation der Frau im Sozialismus; Edith Laudowicz: Sofortforderungen und revolutionäre Strategie; Ralf Peters: Studentenschaft und imperatives Mandat; Boris Pnomarjow: Leninismus und revolutionärer Weltprozeß. 120 Seiten, 2,50 DM

facit Nr. 34 / Mai 1974: Steffen Lehndorff: Studentenbewegung und Klassenkampf; Prof. K.-H. Schöneburg: Arbeiterklasse und wissenschaftliche Weltanschauung; Jan Priewe: Den Kampf um demokratische Ausbildungsziele als politischen Kampf führen!; Dietrich Busch: Westeuropäische Integration und Arbeiterbewegung; Michael Bödecker: Revolutionäre Studentenbewegung in der Weimarer Republik; Stephan Mokschin: Die Intelligenz in der sowjetischen Gesellschaft; u.a. 128 Seiten, 2,50 DM

Vgl. auch dieser SOPO-Ausgabe beiliegende facit-Abo-Bestellkarte! Bestellungen an: Weltkreis-Verlags-GmbH, 46 Dortmund, Brüderweg 16

Peter Faulstich / Michael Mende

Alternativen beruflicher Bildung in der BRD

Obwohl die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes, die ursprünglich für das Frühjahr 1974 vorgesehen war, nun nach der Kabinettsumbildung ins Unbestimmte verschoben worden ist, der Bericht der „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung" (1) den Weg in die Aktenregale genommen hat und die jüngst von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates veröffentlichte Empfehlung „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II" gleich nach ihrem Erscheinen in den entsprechenden Presseorganen bei wenn auch „vielen nützlichen Anregungen" als doch realitätsfern bewertet wurde (2), bleibt trotzdem die bildungspolitische Auseinandersetzung im Bereich der Berufsbildung auf der Tagesordnung.

Gerade die unverhüllte Obstruktion, die Drohung mit dem Entzug von Ausbildungsplätzen, begleitet von einer Propagandakampagne der Spitzenverbände der Unternehmer in der BRD, zeigt in aller Deutlichkeit auf, welcher Stellenwert der Berufsbildung von dieser Seite innerhalb der Klassenauseinandersetzung zugemessen wird. Gleichzeitig wird die immer wieder angekündigte und nie durchgeführte Reform zu einem Kernpunkt „fortschrittlicher" Politik hochstilisiert, bis hin zu der konsequenzlosen Aussage, daß es sich bei Bildungsfragen um Klassen- um Machtfragen handelt. (3) Trotz dieser Phraseologie gilt es Klarheit darüber zu bewahren, daß die halbherzigen Reformkonzepte, die gleichzeitig angekündigt werden, den Klassencharakter des bundesrepublikanischen Bildungssystems nicht antasten, sondern durch politische Rhetorik davon ablenken.

Es ist deshalb notwendig, Informationen über die derzeit vorliegenden, scheinbar vielfältigen Vorstellungen zur Verbesserung des gegenwärtig in der BRD existierenden Systems der nicht-akademischen Berufsbildung, insbesondere des sogenannten „dualen Systems" gleichzeitiger schulischer und betrieblicher Ausbildung, zu liefern, darüber hinaus jedoch auch einen allgemeinen Orientierungsrahmen zu entwickeln. Diese Einordnung sowohl der krisenhaften Erscheinungen im Bereich der Berufsbildung als auch der diversen Konzepte zu ihrer Beseitigung ist gerade auch für die Arbeit in den Gewerkschaften und den politischen Organisationen der arbeitenden Jugend hinsichtlich der täglichen Auseinandersetzungen wichtig. Ansatzpunkte ergeben sich dabei sowohl aus verschiedenen Einzelproblemen in der Realität der Berufsbildung wie z.B. Verstößen gegen das Berufsbildungsgesetz, das Jugendarbeitsschutzgesetz, mangelnder materieller und personeller Ausstattung der Ausbildungseinrichtungen, als auch gegenüber der Fülle modischer Vorschläge teils demagogischen Einschlages zur Beseitigung der „Krise in der Berufsbildung". Dies gilt auch für das weite „linke" Spektrum solcher Vorstellungen, die entweder nur Globalforderun-

1 Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung": KOSTEN UND FINANZIERUNG DER AUSSERSCHULISCHEN BERUFLICHEN BILDUNG (Abschlußbericht), Bonn 1974, (hekt. Manuskr.).

2 Vgl. den Kommentar von Kurt Reumann: „Die Bildungskommission ergreift Partei." „Das Für und Wider der Empfehlungen zur Neuordnung der beruflichen Bildung"; in : FAZ vom 29.4.74, S. 10.

3 Klaus von Dohnanyi: „Zwischenbilanz zur Bildungsreform", in: GEWERKSCHAFTLICHE BILDUNGSPOLITIK, Heft 2/73. S. 69.

gen oder anarchisierende Negativformeln enthalten und günstigstenfalls moralisch begründetes Mitgefühl ausdrücken und hervorrufen. Ebenfalls entwickeln Konzepte, die mehr „populistisch" an den Interessen der arbeitenden Jugend am Verkauf ihrer Arbeitskraft anknüpfen, meist keine Vorstellungen darüber, welche weitergehende Bedeutung „Bildung" für den jugendlichen Arbeiter haben könnte, welchen Zielsetzungen deren Inhalte zu unterliegen hätten oder gar, wie die Beschränkung auf die gesellschaftliche Stellung bloß Arbeitskraft zu sein aufhoben werden könnte.

An dieser Stelle haben alle bildungspolitischen Konzeptionen sich die Frage zu stellen, welches Bild von der Persönlichkeit des arbeitenden Menschen sie implizieren, welche Position sie zu der bildungsmäßigen, im weiteren Sinne kulturellen und damit letzten Endes auch politischen Weiterentwicklung beziehen wollen. Hier entscheidet sich auch eigentlich die Klassenposition, die Klassen- und Machtfrage „Bildung".

Im Folgenden wird diese Frage am zentralen bildungspolitischen Problem einer „Integration allgemeiner und beruflicher Bildung" aufgegriffen. Die Einschätzung der politischen Chancen der „Integration ..." setzt eine zumindest grobe Klärung der Zusammenhänge von Arbeit und Bildung, von Kultur und Persönlichkeit voraus (Teil 1.1.). Zweitens hat eine politische Strategie auszugehen von einer Analyse der aktuellen Situation der Berufsbildung, hier vor allem der Lehrlingsausbildung (Teil 1.2.), und drittens von den Tendenzen zu einer Veränderung der Anforderungen im gesellschaftlichen Produktionsprozeß, sowohl von seinen arbeits-organisatorisch-technischen Grundlagen als auch von den jeweiligen Verwertungsbedingungen. (Teil 1.3.) Dem können dann die gegenwärtigen Forderungen und Bemühungen um eine „Integration ..." gegenübergestellt werden (Teil 2). Als Ergebnis können abschließend die Programme und politischen Konflikte eingeordnet werden und nach Ansatzpunkten und Verwirklichungsmöglichkeiten gefragt werden. (Teil 3)

Dabei geht es vor allem darum, zu zeigen, daß die vorliegenden Integrationskonzepte nicht allein deshalb beschränkt bleiben, weil sie entweder noch keine konsistenten organisatorischen und curricularen Modelle entwickelt haben oder aber ihre Reichweite und Durchsetzungsmöglichkeiten falsch einschätzen. Vielmehr zeigt sich darüberhinaus, daß nach der Auflösung des neuhumanistischen Bildungsideals die bürgerliche Pädagogik und Bildungspolitik nicht mehr in der Lage sind, ein gesellschaftliches Ziel der Allgemeinbildung, an dem sich Inhalte und Form der Lernprozesse orientieren könnten, zu entwickeln, und deshalb mit Versuchen reagieren, die Funktionalität der Lernprozesse zu erhöhen, ohne daß die hinter dieser Anpassung stehenden Interessen aufgedeckt werden. Auch die Bezugnahme auf ein abgelöstes Leitbild, abstrakte „Emanzipation", reicht nicht aus, um die bürgerliche Begrenztheit zu durchbrechen. Demgegenüber gilt es festzuhalten am Begriff der Allgemeinbildung als Zielrichtung und als Forderung einer umfassenden und einheitlichen Bildung für die arbeitende Bevölkerung.

1.1. Zum Verhältnis von Arbeit und Bildung

Mit der Forderung nach „Integration allgemeiner und beruflicher Bildung", als dem zentralen Postulat auf der Palette der Ansatzpunkte zur Verbesserung bzw. grundlegenden Veränderung des Bildungssystems, wird nicht nur ein internes curriculares oder organisatorisches Problem aufgeworfen, sondern da Ausbildung auf jeweils verschiedene Berufe hinleitet, schließt sich daran die Frage an, wodurch diese Tätigkeiten, die gleichzeitig Positionen im System gesellschaftlicher Arbeitsteilung kennzeichnen, bestimmt und unterschieden werden. Denn offensichtlich ist Ausbildung nicht Selbstzweck, sondern zielt immer schon auf spätere Tätigkeit, sogar noch in der scheinbar abgelösten Form verinnerlichter Bewußtseinsbildung. (4) Insofern sind die Probleme der Berufsbildung auch nicht abgelöst zu betrachten, so als ob sie nur die Lehrlinge etwas angingen, sondern sie ergeben sich aus dem Zusammenhang von Vorbereitung und Einsatz im Prozeß der gesellschaftlichen Produktion. Ebenso sind die vielbeklagten Mängel der Berufsbildung keineswegs beliebig aufhebbare Einzelerscheinungen sondern Ausdruck und Ausfluß der besonderen Form der Arbeitsteilung in der kapitalistischen Gesellschaftsformation.

> „Generell ist aber für das Problem der Bildung wesentlich, daß es sich um ein doppeltes Verhältnis handelt. Es geht einmal um den Stoffwechselprozeß des Menschen mit der Natur, um die Bearbeitung der Natur durch den Menschen und andererseits um das Verhältnis der Menschen zueinander in diesem Prozeß." (5)

Das Bildungswesen, die einzelnen Bildungsprozesse in ihm, sind also unmittelbar Ausdruck der jeweiligen Gesellschaftsformation, in der sie eingebettet sind. Insbesondere spiegeln sie den Charakter der Arbeit, die Art und Weise gesellschaftlicher Arbeitsteilung wider. Auf der Grundlage vor allem der gesellschaftlichen Eigentumsverhältnisse ergeben sich die Zugangsmöglichkeiten zur Bildung, d.h. durch Bildungsprozesse wird nicht nur auf arbeitsteilige Aufgaben vorbereitet, sondern damit zugleich ein Platz in der Gesellschaft zugeteilt. Als ungelernter, angelernter oder gelernter Arbeiter, einfacher, mittlerer oder gehobener Angestellter usf. ergeben sich für den Ausgebildeten unterschiedliche Reproduktionsmöglichkeiten, die sich in entsprechend unterschiedlichem Einkommen, individuellen Einflußmöglichkeiten, Vorrechten usw. ausdrücken.

Für das einzelne Individuum bedeutet dies gleichzeitig die Zuteilung verschiedener Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten seiner Persönlichkeit. In der Persönlichkeit als Ergebnis von Bildungsprozessen verwirklicht sich die Kultur, deren Charakter in einer bestimmten Gesellschaftsformation, hier derjenigen der BRD, im wesentlichen bestimmt wird „durch die Art und Weise der Teilnahme der verschiedenen Klassen und Schichten an der (materiellen) Produktion, Verteilung und Aneignung geistiger Werte, ...(in Abhängigkeit) von der ökonomischen Basis und sozialen Gliederung der Gesellschaft". (6)

Demnach ist Kultur nicht einfach das ‚Unnütze', nur Schöne, oder das ‚Schöpferische an sich', auch nicht einfach die Summe aller materiellen und geistigen Werte, die der Höherentwicklung des Menschen dienen, sondern das System von folgenden Hauptelementen: „dem Entwicklungsgrad menschlichen Schöpfertums (7; d.V.), wie er durch die praktischen und intellektuellen Fähigkeiten, das sittliche Verhalten und die ästhetischen Vermögen Gestalt gewinnt; 2. dem Prozeß der Vervollkommnung des Menschen selbst durch seine

---

4 „Es ist nicht so, daß allgemeine Bildung auf die Lebensführung außerhalb des Berufes vorbereitet und die berufliche Bildung auf die Ausübung einer Erwerbstätigkeit. Allgemeine Bildung ist vielmehr Vorbereitung auf die Wahrnehmung der oberen Funktionen in der Pyramide des Erwerbssystems, während berufliche Bildung für die mittleren und unteren Positionen präpariert." Erich Frister: „Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung als Bestandteil gewerkschaftlicher Politik"; in: GEWERKSCHAFTLICHE MONATSHEFTE, Heft 3/73, S. 146 f.

5 Karl-Friedrich Wessel: „Grundprobleme des Verhältnisses von marxistisch-leninistischer Philisophie und Pädagogik" ; in: DEUTSCHE ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHIE, Heft 10/73, S. 1199.

6 Fred Staufenbiel: „Kultur" ; in: PHILOSOPHISCHES WÖRTERBUCH, Leipzig und Westberlin 1969, S. 629.

7 Vgl. dazu das Stichwort „Schöpfertum"; in: KULTURPOLITISCHES WÖRTERBUCH, Berlin 1970, S. 477, wo Schöpfertum als Einheit wirklichkeitsverändernder Erkenntnis und entsprechender Tätigkeit verstanden wird. Eingeschlossen darin

Umweltgestaltung zum Zwecke der Höherentwicklung seiner Lebensweise; 3. der bewußten Aufnahme dieser Beziehung ihrer weltanschaulichen, ethischen und ästhetischen Deutung sowie der dadurch bewirkten Formung des geistigen Lebens sozialer Menschengruppen, verbunden mit dem sich aus dem Gesamtsystem der Gesellschaft ergebenden Bildungstyp und dem sich aus der Stellung des arbeitenden Menschen in dieser Gesellschaftsordnung ergebenden Menschenbild; 4. der erreichten Stufe der Übereinstimmung menschlichen Handelns mit den Gesetzen der objektiven Realität, das Zubereiten, Ordnen und Formieren nach menschlichen Sinnvorstellungen" bzw. Normen im gesellschaftlichen Bewußtsein. (8)

Die Organisation des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses stellt somit die Grundlage – praktisch und theoretisch – für den Prozeß der Bildung dar, d.h. sowohl die Struktur des Bildungssystems als auch die ihr entsprechende Theorie der Auswahl und Vermittlung der Inhalte beziehen sich auf die Stellung, die die Angehörigen einer historisch gegebenen Gesellschaft im Prozeß ihrer Reproduktion einnehmen. Diese Stellung ist in zweifacher Hinsicht bestimmt: als quasi technisches, arbeitsfunktionelles Verhältnis im Stoffwechselprozeß mit der Natur und als soziales Verhältnis in diesem Prozeß.

Hierin eingeschlossen ist die Stellung der Klassen und Schichten einer Gesellschaft zum Wissen, den gesellschaftlichen Erfahrungen in der Beherrschung der Natur und der Gesellschaft selbst, also zur Wissenschaft als der Kenntnis der Gesetzmäßigkeiten von Natur und Gesellschaft sowie ihrer Umsetzung im Prozeß der gesellschaftlichen Reproduktion. Von der Auseinandersetzung um den Zugang zum gesellschaftlichen Wissen, dem Grad seiner Aneignung in Bildungsprozessen, hängt es ab, wie sich die Angehörigen bestimmter Klassen und Schichten als individuelle Persönlichkeiten entfalten können. In gleicher Weise gilt dies auch für den Charakter der Arbeit als dem wesentlichen Inhalt der gesellschaftlichen Tätigkeit des Menschen. Die jeweilige Stellung des einzelnen in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung drückt sich in seinem „Beruf" aus. Der Beruf umfaßt einerseits die Bündelung von Erfahrungen und Können, von Wissen und Fertigkeiten, die arbeitsfunktional notwendig sind, andererseits die Werthaltungen und traditionell verfestigten Erwartungen, die für die Positionierung in der betrieblichen und gesellschaftlichen Hierarchie anpassen. Der Beruf stellt eine Einheit dar von Qualifikationen, als dem Entsprechungsverhältnis von individuellen Voraussetzungen der Arbeitenden und technisch-organisatorischen Anforderungen der Arbeitsmittel- und gegenstände, und von Integrationselementen, d.h. der Einordnung in die spezifische Form der Arbeits- und Herrschaftsverhältnisse. Ihre Vielfalt, der Umfang eines Berufs, sein Anteil am gesellschaftlichen Wissen und an der Verfügungsgewalt kennzeichnen den Grad der Spezialisierung und Hierarchisierung einer Tätigkeit, in der sich der Beruf verwirklicht. Die Voraussetzungen dafür werden in den Prozessen der Bildung gelegt.

> „Die Bildung ist Ausdruck der notwendigen Akkumulation des Wissens und Geschicks der Gesellschaft, ... Solange des einzelnen Menschen Wissen, Können usw. weitgehend identisch war mit dem gesellschaftlichen Wissen, Können usw. konnte es kein Problem der Bildung geben. Es gab keinen Grund der Gegenüberstellung und des Ausschließens von individuellem und gesellschaftlichem Wissen, Können usw. In dem Maße, wie eine undifferenzierte Aufnahme und Entwicklung von Wissen, Können usw. nicht mehr möglich war, sich die körperliche und geistige Arbeitsteilung entwickelte, es zu immer feineren Differenzierungen der Tätigkeit des Menschen kam, entstand der Widerspruch zwischen dem, was der einzelne Mensch in Erfahrung brachte (bringen konnte, d.V.), wußte und wissen mußte, um seine Tätigkeit auszuüben, und dem, was die Gesellschaft als Summe der vielen Einzelerfahrungen hervorbrachte und ihr damit (als Wissenschaft – d.V.) zur Verfügung stand..... Dieser Widerspruch ist objektiv real, er ist fördernd und notwendig von dem Zeitpunkt an, da die Arbeitsteilung ein Maß erreicht hatte, welches es dem Einzelnen nicht mehr möglich machte, alles zu überschauen. Dieser Widerspruch tritt natürlich immer konkret-historisch hervor und die historisch nachweisbaren Lösungsversuche zum Bildungsproblem tragen dementsprechend immer Klassencharakter." (9)

Die jeweiligen Inhalte und Formen und auch die Verteilung von Bildung widerspiegeln die Interessen, aber auch die Illusionen und Utopien verschiedener Klassen. So wurde das Problem der Allgemeinbildung auf die Tagesordnung gesetzt, als im Gegensatz zum feudalständischen Prinzip (10) beschränkter gesellschaftlicher Tätigkeiten und Stellungen die frühbürgerliche Gleichheitsforderung gestellt wurde, die jedes Mitglied der Gesellschaft einbeziehen sollte in die allseitige Ausformung eines Allgemein-Menschlichen. Ihre klarste Ausprägung erhielt dieses gegen die feudal-klerikalen Bildungsmonopole gerichtete frühbürgerlich-demokratische Pathos in den Schriften Ratkes und Komenskys. „Allgemeinbildung wurde vor allem gefaßt als Ausrüstung aller Menschen mit dem, was ihr Menschentum voll zu entwickeln in der Lage war, ohne Rücksicht auf soziale Herkunft, Vermögen und Geschlecht." (11)

Von den beiden Aspekten, die der Inhalt des Begriffs „Allgemeinbildung" in sich aufnimmt, nämlich erstens „Bildung für alle" und zweitens „Bildung für alle Lebensaufgaben" zu sein, haben bürgerliche Bildungsideologie und kapitalistisches Bildungssystem sehr schnell die zweite Bedeutung aufgegriffen und in der Folge den verschiedenen Schichten der Gesellschaft verschiedene Lebensstellungen und also auch Bildungsaufgaben zugeordnet. Indem die Bildungsgänge auf unterschiedliche soziale Positionen vorbereiten, spaltet sich Bildung einerseits auf in eine niedrige Bildung für die große Masse des Volkes, wird dabei auf notwendigste Arbeitsvorbereitung beschränkt und andererseits in eine „zweckfreie" geistige Bildung, welche die Zugangsmöglichkeiten zur herrschenden Klasse begrenzt. Der Klassencharakter des kapitalistischen Bildungssystems zeigt sich in dieser Trennung von Eliten- und Massenbildung. Die Differenzierung des Bildungssystems folgt dabei den sozialen Hierarchien der Berufs- und Lebensstellungen. Die hauptsächlichen Unterschiede der vorhandenen Bildungsgänge bestehen in der Aufspaltung hinsichtlich weiterführender Studierfähigkeit bzw. unmittelbarer Berufsvorbereitung.

Dabei gilt für die derzeit in der BRD herrschenden Verhältnisse, daß zwar formal seit den 50er Jahren eine gewisse Enthierarchisierung des Bildungssystems, ein höheres Maß an

---

ist die „ ... Fähigkeit zur kooperativen Zusammenführung von Teilerkenntnissen und arbeitsteiligen praktischen Handlungen. ... Schöpfertum verlangt die Kenntnis der Gesetzmäßigkeiten der zu gestaltenden Dinge, Prozesse und Systeme sowie Macht, Fähigkeit und organisierte Tätigkeit, diese Gesetzmäßigkeiten entsprechend der menschlichen Zielsetzung in Aktion und zur Wirkung zu bringen."

8 Fred Staufenbiel: „Kultur"; in: WÖRTERBUCH DER MARXISTISCH-LENINISTISCHEN SOZIOLOGIE; Berlin, Köln und Opladen 1969, S. 261 ff.

9 Karl-Friedrich Wessel: a.a.O.

10 Hinsichtlich des Verhältnisses von Bildung und Feudalismus ist die Statik gesellschaftlicher Verhältnisse kennzeichnend, die durch die Fesselung der Gesellschaftsmitglieder an den Boden als Hauptproduktionsmittel im wesentlichen hervorgerufen wurde, durch die damit verbundene „Borniertheit des Landlebens". Dies gilt auch für die kleine Warenproduktion in den Städten jener Epoche auf der Grundlage eines niedrigen und relativ gleichbleibenden Standes der Technik bei gering entwickelten Makrtbeziehungen.

11 Franz Hofmann: ALLGEMEINBILDUNG. Eine problemgeschichtliche Studie, Köln 1973, S. 28.

Durchlässigkeit erreicht worden ist, etwa im Rahmen des „Zweiten Bildungsweges" und mit den Gesamtschulversuchen. Materiell stehen dem jedoch weiterhin eine Reihe von Schranken entgegen, insbesondere im Zusammenhang der Facharbeiterausbildung oder noch darüber hinaus bei Beendigung jeder Bildung nach Verlassen der Hauptschule. Nach wie vor geht es auch noch bei der Differenzierung der Gesamtschule um die Trennung einer hinreichend qualifizierten und mobilen Produzentenmasse von künftigen Führungsschichten, die auf systemerhaltende und staatstragende Positionen vorbereitet werden sollen. Die „Bildungssackgassen" bleiben weiterhin erhalten.Jedoch sind auch im weiteren Sinne Beschränkungen in Qualität - Wissenschaftlichkeit - und Quantität - Dauer des Schulbesuchs - fortgesetzt vorhanden. Sie finden ihre Entsprechung in curriculumtheoretischen Überlegungen, bei der Festlegung der Inhalte der Bildung, ihrer Zielsetzungen, von der Analyse „relevanter Lebenssituationen" auszugehen, um daraus „erfahrungswissenschaftlich legitimierbare Qualifikationen" zu gewinnen. (12) Wenn auch zunächst vorgegeben wird, Relevanzkriterium gegenüber den Lebenssituationen sei die Hinführung des Schülers zu mehr „Mündigkeit", zu mehr Selbstständigkeit im urteilenden Denken, zu mehr Verhaltenssicherheit in eben diesen Lebenssituationen bei gleichzeitiger Entwicklung des Tranfers solche Dispositionen schließlich gar zur „Empanzipation", so wird doch gleichzeitig die Einheit der Bildung, ihr eigentlich gesellschaftlicher Zusammenhang aufgegeben. Dies geschieht aus einer pluralistisch-ideologiekritischen Position heraus, die davon ausgeht, daß es einen gesellschaftlich verbindlichen Begriff, einen einheitlichen Inhalt der Allgemeinbildung nicht nur nicht gäbe, sondern auch um der Ideologiekritik oder Normenzurückweisung willen nicht geben dürfe. (13) Tatsächlich gibt es in der Schule der BRD heute keinen einheitlichen Inhalt der Allgemeinbildung. So zeigt die Differenzierung nach „Interessen und Neigungen" wozu etwa auch die „praktische Neigung" gehört, die bisher einen Übergang in die gymnasiale Oberstufe, in der neuen Sprachregelung als studienbezogene Sekundarstufe II bezeichnet, verhindert, ebenso wie die Profilierung der Abschlüsse bei vorgezogenen professionalisierenden Momenten und die Betonung des Qualifikationsbegriffes in der Diskussion um die Umgestaltung des allgemeinbildenden Schulwesens und seiner Lehrpläne, (14) daß eher an eine Effektivierung in der Bereitstellung von Arbeitskraft als eine an die Entwicklung der Anlagen und Möglichkeiten zur „allseitig gebildeten Persönlichkeit" gedacht wird.

Hiermit läge von Anfang an eine verkürzte, kapitalistische Variante der „Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung" vor.

Allerdings verweist der Entstehungszusammenhang einer institutionalisierten, formalisierten Bildung auch auf eine andere Möglichkeit der „Integration..." Dabei folgt auf eine einheitlich für alle Gesellschaftsmitglieder verlaufende Phase der Aneignung der notwendigen Grundlage im gesellschaftlichen Wissen und Können, z.B. in Form der zehnjährigen demokratischen Einheitsschule, in der Phase der beruflichen Bildung, ein erst allmählicher Übergang von allgemeinbildenden Inhalten zur Aneignung der für bestimmte Tätigkeiten notwendigen Ausschnitte im gesellschaftlichen Wissen und Können. Ansätze für eine solche Lösung des Übergangs bzw. der Verbindung von

12 Vgl. dazu Doris Knab: „Ansätze zur Curriculumreform in der BRD" ; in: betrifft: erziehung, Heft 2/71, S. 15 und: Jürgen Zimmer: „Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne"; in: DIDACTICA 3, 1969, S. 32.

13 Vgl. Herwig Blankertz: „Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen. Das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen" ; in: DIE DEUTSCHE BERUFS- UND FACHSCHULE, Heft 1/72, S. 2.

14 Vgl. dazu Saul Robinson: BILDUNGSREFORM ALS REFORM DES CURRICULUM, Neuwied und Berlin 1967.

Allgemeinbildung und Berufsbildung als „Spezialbildung" könnte man in den Grundlagenfächern der Berufsbildung in der DDR erblicken. Zudem weisen die Grundberufe mit einer Reihe von Integrationsmomenten in Form gemeinsamer fachtheoretischer Lehrplanelemente und des Fortbestehens der Vermittlung naturwissenschaftlichen und mathematischen Wissens z.B., das nicht auf spezielle Tätigkeiten allein bezogen ist, in diese Richtung. Hierbei ist schließlich auch ein Übergang in der Phase der beruflichen Erstausbildung selbst von mehr „allgemeinen", für ein Spektrum verwandter Berufe gültigen Ausbildungselementen zu spezifisch auf einen beruflichen Tätigkeitskomplex allein gerichteten, als berufliche Spezialausbildung faßbaren Aneignungsprozeß zu bemerken. (15)

Demgegenüber weisen Ansätze in der BRD, wie z.B. Berufsgrundbildungsjahr und Stufenausbildung (16) erhebliche Beschränkungen auf. Eine „allgemeine", im Sinne einheitlicher umfassender Bildung für alle, auf der aufzubauen wäre, besteht nicht. Vielmehr bleibt im noch bestehenden dreigliedrigen Schulwesen die Auslese und Zubereitung für beschränkte Tätigkeiten die Perspektive für die Mehrzahl der Jugendlichen.

1.2 Zur Situation in der Lehrlingsausbildung

Durch die Auswahl der vermittelten Inhalte und durch die Auslese der zu den verschiedenen Bildungsgängen zugelassenen Teilnehmer ist das kapitalistische Bildungssystem funktional auf die Qualifikations- und Integrationsforderungen der kapitalistischen Produktionsweise bezogen. Seine Interessenspezifität, d.h. sein Klassencharakter, wird also nicht mehr erst durch externe Einflußnahme ökonomischer Machtgruppen hergestellt, sondern bereits durch seinen internen Aufbau. (17) Kennzeichnend für die Grundstruktur der Bildungseinrichtungen der BRD ist trotz der Gesamtschulansätze nach wie vor das dreigliedrige Schulsystem und die Trennung von Allgemein- und Berufsbildung. Das Auseinanderfallen von „Allgemeinbildung" und „Berufsbildung" ist als Ergebnis der Arbeitsteilung der kapitalistischen Gesellschaft entstanden und sichert diese dann selbst wieder. Diese Desintegration ist eines der Hauptkennzeichen für die Gliederung des Bildungssystems in der BRD.

Während damit auf der einen Seite eine Anpassung der individuellen Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen an die Produktions- und Herrschaftsinteressen und eine entsprechende Zuweisung auf Berufs- und Lebensstellungen geleistet wird, werden auf der anderen Seite die Risiken und sozialen Kosten des technisch-wissenschaftlichen Fortschritts auf die abhängig Beschäftigten abgewälzt. Die Unterordnung unter die Bedingungen profitabler Arbeitsprozesse und die Schwankungen des kapitalistischen Arbeitsmarktes erzeugen für den einzelnen Lohnabhängigen eine Einschränkung der Berufswahl, eine durch Entqualifizierung oder steigende Belastung gefährdete Berufstätigkeit und oft einen Zwang zum Berufswechsel. (18)

15 Vgl. dazu Arnold Knauer: „Beruf und Bildung in der DDR" ; in: AUFGABE ZUKUNFT. Qualität des Lebens, Bd. 2, Bildung, Frankfurt 1972, S. 60.

16 Zur Kritik siehe: DGB Bundesvorstand, Abteilung Jugend (Hg.): PROBLEME DER BERUFLICHEN BILDUNG, Düsseldorf o.J. (1973) S. 11 ff.

17 Vgl. z.B. Martin Baethge: AUSBILDUNG UND HERRSCHAFT, Frankfurt o.J., (1970).

18 Vgl. z.B. Fritz Böhle/Norbert Altmann: INDUSTRIELLE ARBEIT UND SOZIALE SICHERHEIT. Eine Studie über Risiken im Arbeitsprozeß und auf dem Arbeitsmarkt, Frankfurt 1973.

Berufsausbildung bedeutet Ausbildung auf niedrigem Anspruchsniveau und mit begrenzter Berufsperspektive. „Der Begriff Berufsausbildung wird in Zusammenhang mit nicht weiterführenden Bildungsgängen gebraucht, das heißt vor allem zur Kennzeichnung der Vorbereitung auf untergeordnete Positionen." (19) Aufstiegshoffnungen erweisen sich für die meisten Jugendlichen als Illusion. Diejenigen Ausgebildeten, die überhaupt in ihrem erlernten Beruf weiter tätig sind, arbeiten überwiegend als gelernte Arbeiter (Facharbeiter, Handwerksgesellen u.ä.) und Angestellte der unteren Tarifgruppen. (2o)

Der Hauptanteil aller Jugendlichen durchläuft eine Lehrlingsausbildung im sogenannten „Dualen System". Die Ausbildung der Jugendlichen in der Sekundarstufe II, d.h. nach dem zehnten Schuljahr, verteilte sich auf vollzeitliche studienbezogene Bildung (15,1%), Berufsausbildung in Vollzeitschulen (12,7%), Berufsausbildung durch Betrieb und Teilzeitberufsschule (63,1%) und auf ungelernte Arbeitskräfte, die bis zum Ende der Schulpflicht die Teilzeitberufsschule besuchen müssen (9,1%). (21)
Die Vorbereitung und Einübung für die Anforderungen der kapitalistischen Produktionsprozesse, für die Anpassung des Konsumentenverhaltens und für die Sicherung der bürgerlichen Herrschaftsstruktur vollzieht sich also für fast zwei Drittel aller Jugendlichen in einer unmittelbar an die Schulentlassung – meist aus der Hauptschule – anschließende Lehre, d.h., einer Ausbildung im Betrieb mit einem begleitenden Unterricht in der Berufsschule.

Im „Dualen System" nimmt die Trennung von Arbeit und Ausbildung eine Übergangsform ein. Sie ist Ausdruck des langfristigen Verdrängungsvorgangs handwerklicher durch industrielle Produktionsprozesse und der entsprechenden Anforderungen an die Arbeitskräfte. Die Produzenten, Meister, Geselle und Lehrling, verrichten jeweils eine bestimmte Arbeit, als deren Ergebnis bestimmte Gebrauchswerte entstehen. Die Fähigkeiten der Handwerker sind an diese speziellen Arbeitsprozesse gebunden, ihre Tätigkeit geht darin auf. Der Meister hat für sein besonderes Handwerk Kunstfertigkeit, eben Meisterschaft,entwickelt und wird zugleich Lehrer für den Nachwuchs, „er weiht erst seine Lehrlinge in das Geheimnis des Handwerks ein." (22) Die Form der Ausbildung entspricht dem handwerklich-zünftigen – noch nicht technisch-wissenschaftlichen – Charakter der Arbeitsprozesse selbst. Ihre Aufgabe ist die Einübung in die besondere Arbeit, noch nicht die Vermittlung allgemein gefaßter Kenntnisse.

Der entfaltete Kapitalismus durchbricht diese Bindung an die Besonderheiten der einzelnen Produktionsprozesse. Die Verwertung des Kapitals ist zunächst gleichgültig gegenüber den stofflichen Bedingungen der verschiedenen Anlagemöglichkeiten, ausschlaggebend ist der Profit auf das eingesetzte Kapital. Das gilt ebenso für den Einsatz der Arbeitskräfte, „so unterstellt jene gleiche Flüssigkeit des Kapitals seine Gleichgültigkeit gegen den besonderen Charakter des Arbeitsprozesses, den es sich aneignet, dieselbe Flüssigkeit und Variabilität in der Arbeit". (23)

---

19 Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg (Hg.) : MANIFEST ZUR REFORM DER BERUFSAUSBILDUNG, Hamburg 1973, (hekt. Manuskr.), S. 4.
20 Kommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung" : a.a.O., S. 52.
21 Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung: BILDUNGSGESAMTPLAN, Bd. 1, Stuttgart 1973, S. 32.
22 Karl Marx: RESULTATE DES UNMITTELBAREN PRODUKTIONSPROZESSES, Frankfurt 1969, S. 55.
23 Ebenda, S. 39.

Andererseits ist wertschaffende Arbeit aber nur möglich als bestimmte besondere Arbeit. Die Gleichgültigkeit (24) des Kapitals gegenüber seinen Anlagesphären und konkreten Produktionsbedingungen kann deshalb nur eine relative Indifferenz sein. Die kapitalistische Form der Teilung der Arbeit gemäß dem Prinzip profitabel-effizienter Produktion zerlegt komplexe Arbeitsprozesse in einzelne Teilvollzüge und zergliedert damit die Arbeitsfunktionen des einzelnen Arbeiters in einseitige Teilaufgaben. Die Verwertung des Kapitals erzeugt also einen dauernden Wechsel der Arbeit und erfordert eine allseitige Beweglichkeit des Arbeiters, gleichzeitig erneuert sie die Teilung der Arbeit und die Anbindung des einzelnen an den jeweiligen Betrieb.

Dieser Widerspruch setzt sich um in die jeweils konkrete Organisation des Bildungssystems und die unterschiedlichen Anteile der Ausbildung unter staatlicher bzw. betrieblicher Kontrolle.

Das „Duale System" ist, wie gezeigt, ein Zwischenergebnis des Trennungsprozesses von Produktion und Ausbildung. (24a) Teile der Ausbildung werden als spezielle Einpassung im einzelnen Betrieb, Teile als davon abstrahierte Unterrichtung in der Schule durchgeführt. Die Ausbildung des Arbeitsvermögens geht mehr und mehr von einer privaten Angelegenheit der einzelnen Unternehmen über in eine „öffentliche Aufgabe" des Staates. Seine Veränderungsmöglichkeiten sind vorrangig abhängig von den Verschiebungen der gesellschaftlichen und betrieblichen Arbeitsteilung. Allerdings gilt es dabei zweierlei Mißverständnisse zu vermeiden: weder ist ein Automatismus zwischen solchen Veränderungsmöglichkeiten und technischer Entwicklung einerseits, noch abstrakt ökonomischen Verwertungsbedingungen andererseits gegeben. Vielmehr entfalten hier entsprechende , z.B. gewerkschaftliche Forderungen in der Klassenauseinandersetzung ihre Wirksamkeit.

Die Struktur des „Dualen Systems" und die immer noch vorhandene Verankerung der Lehrlingsausbildung im Handwerk sind also partielles Relikt der traditionellen Meisterlehre, gleichzeitig funktionales Instrument für die Unterordnung der Ausbildung unter die Interessen der Unternehmer. Die betrieblichen Ausbildungsteile sollen durch arbeitsfunktionale Begrenzung auf verwertbare Kenntnisse und Fertigkeiten und ideologische Anpassung die Verwertbarkeit und Angepaßtheit der Arbeitskräfte erhöhen. Durch die Form der Berufsausbildung im „Dualen System" erhält die Privatwirtschaft unmittelbaren Einfluß auf den Reproduktionsprozeß der Arbeitskräfte. Das „Duale System" verleiht den Unternehmern und ihren Verbänden die direkte Kontrolle über die berufliche Qualifikation und die politische Indoktrination des Nachwuchses der arbeitenden Bevölkerung.

---

24 Die „Gleichgültigkeit" bezieht sich gegenüber den konkret-einzelnen Verwertungsbedingungen auch auf die Allgemeingültigkeit des gesellschaftlichen Produktionsverhältnisses des Kapitals. Im engeren Sinne soll die Gleichgültigkeit hier im Alltagsverständnis gemeint sein, also die Gleichgültigkeit des privaten Kapitalverhältnisses gegenüber der lebendigen Arbeit. Dieser Sachverhalt weist auf das Kapitalverhältnis als Herrschaftsverhältnis hin, auf den Objektcharakter der lebendigen Arbeit.

24a Als solches ist das duale System erst relativ jüngeren Datums, da von ihm erst im Zusammenhang der vollen Durchsetzung der Berufsschulpflicht 1937 die Rede sein kann. Vordem gab es nur für höhere Kategorien von Facharbeitern eine besondere fachkundliche Unterweisung in schulischer Form bzw. vor 1920 die Fortbildungsschule als im wesentlichen eine Ergänzung der Allgemeinbildung der Volksschule. Insgesamt erhielt nur ein Teil der Volksschulabsolventen überhaupt eine Berufsausbildung selbst im heutigen Sinne. Dies gilt vor allem für die weiblichen Volksschulabsolventen.

Die Betriebsgebundenheit der Ausbildung stellt erstens sicher, daß die Auszubildenden dem besonderen Bedarf der einzelnen Betriebe angepaßt werden. Gleichzeitig dient der „Betrieb als Erziehungsfaktor" dazu, den Lehrling in die betriebliche Herrschaftsorganisation einzuüben. Durch die Ausbildung in der „Ernstsituation" wird das gewünschte, durch Pünktlichkeit, Ordentlichkeit, Sauberkeit, Ausdauer, Belastbarkeit, Anpassung, Gehorsam gekennzeichnete und also den Unternehmern wohlgefällige Arbeitsverhalten eingeübt. Die Einordnung und Unterordnung in die betriebliche Funktionshierarchie beschränkt auch das Einsichtsvermögen in soziale Zusammenhänge, verhindert politische Bewußtseinsentwicklung und begrenzt die entsprechenden Verhaltensmöglichkeiten. Die Verhaltensanforderungen an den „kollegialen Mitarbeiter" werden denen an „demokratische Staatsbürger" gleichgesetzt und durch die gleichen Loyalitätsbedingungen und durch Autoritätsgläubigkeit geprägt. (25)

In letzter Zeit treten auch Konzeptionen scheinbar gegenteiliger Intention auf, die mehr auf eine „kritische", dadurch aktivere Loyalität zum Betriebsziel orientieren. Zum Teil sind sie eingebunden in Vorhaben zur „Humanisierung der Arbeit" als Konzeptionen betrieblicher „Mitbestimmung" am Arbeitsplatz. Kennzeichnend ist dabei die stärkere Berücksichtigung von Konflikten „zwischenmenschlicher" Art und ihre Lösung. (26) ihre Lösung. (26)

Die Vorteile der Betriebsgebundenheit und Privatheit der Ausbildung für die Unternehmer sind gleichzeitig Nachteile für die Lehrlinge. Quantität und Qualität der Ausbildungsplätze werden bestimmt durch die Gewinninteressen der Betriebe, nicht durch die Entfaltungsmöglichkeiten der Jugendlichen.

Mit der Anbindung an die konjunkturelle, regionale und branchenspezifische Wirtschaftslage variiert nicht nur die Quantität der Ausbildungsfrequenzen, sondern auch die Qualität differiert besonders zwischen industriell-großbetrieblichen und handwerklich-kleinbetrieblichen Lehrstellen. Die Unterschiede der Ausgaben für die Ausbildung führen gleichzeitig zu einer starken Streuung der Güte zwischen einzelnen Berufen und Betrieben. Schon bei der Einhaltung der Vorschriften des Berufsbildungsgesetzes bestehen erhebliche Mängel. „Im einzelnen ergab sich aus den Erhebungen, daß die gesetzlichen Vorschriften von den Trägern der Berufsausbildung in sehr unterschiedlichem Maße eingehalten werden. " (27) Auf die Misere der Berufsausbildung ist von den Lehrlingen selbst in ihrem Kampf um eine Verbesserung ihrer Situation immer wieder hingewiesen worden. Diese Lehrlinge rekrutieren sich hauptsächlich aus den Kindern der Arbeiterklasse, die Berufsausbildungsmisere trifft also die verschiedenen sozialen Schichten unterschiedlich.

- Viele Lehrlinge verfügen über keinen Ausbildungsplan oder kennen ihn nicht.
- Die theoretischen und praktischen Ausbildungsteile sind kaum aufeinander abgestimmt.

25 Vgl. Helga Deppe-Wolfinger: ARBEITERJUGEND. Bewußtsein und politische Bildung, Frankfurt 1972, S. 149 ff.
26 Vgl. Fritz Vilmar (Hg.): MENSCHENWÜRDE IM BETRIEB, Reinbek 1973.
27 Kommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung" : a.a.O., S. 802. Einen Überblick über die Situation in der Berufsbildung geben auch die folgenden empirischen Untersuchungen der letzten Zeit: Karl-Heinz Diekershoff, Gundolf Kliemt, Sibylle Diekershoff: JUGENDARBEITSSCHUTZ AUS DER SICHT JUGENDLICHER, Essen 1972; Reinhard Crusius: DER LEHRLING IN DER BERUFSSCHULE, München 1973; Jürgen Daviter: DER LEHRLING IM BETRIEB, München 1973, Heinen/Welbers/Windszus: LEHRLINGSAUSBILDUNG, Mainz 1972; Laszlo Alex, Heinrich Heuser , Helga Reinhardt: DAS BERUFSBILDUNGSGESETZ IN DER PRAXIS, München 1973.

- Die Ausbildung findet an veralteten Geräten und mit schlechter Ausstattung statt.
- Viele Lehrlinge vor allem in den handwerklichen Berufen werden mit ausbildungsfremden Neben- und Hilfsarbeiten beschäftigt.
- Das Ausbildungspersonal ist fachlich, besonders aber pädagogisch und psychologisch ungenügend ausgebildet.
- In den meisten Betrieben haben die Lehrlinge keine eigene Interessenvertretung

Schon die durch das Angebot an Lehrstellen vorhandenen Berufsmöglichkeiten sind den einzelbetrieblichen Kalkülen der Unternehmer unterworfen. Zahl, Art und Ausstattung des Lehrstellenangebots richten sich nach der konjunkturellen Lage, der regionalen Streuung und der Branchengliederung der Betriebe. Auf wirschaftliche Schwierigkeiten, aber auch auf politische Auseinandersetzungen können die Unternehmen durch eine Verschlechterung der Ausbildungsbedingungen oder sogar durch eine Verhinderung von Ausbildungsmöglichkeiten reagieren. (28) Zumindest große Teile der Industrie variieren die Lehrlingseinstellung prozyklisch, d.h. es bestehen für einen großen Teil der Jugendlichen mit der Konjunktur variierende Chancen, Lehrstellen zu finden. Zusätzlich werden die Möglichkeiten für eine freie Berufswahl durch die regionale Branchenstruktur eingeschränkt. Nicht nur durch die branchenspezifische Festlegung, sondern darüberhinaus durch die Schwierigkeit,in strukturschwachen Regionen überhaupt einen Ausbildungsplatz zu bekommen, werden mögliche Berufswünsche durch Fehlen entsprechender Lehrstellen unterdrückt. (3o)

Auch die Berufsvorbereitung z.B. durch Arbeitslehre oder die Berufsberatung ist meist an der jeweiligen Arbeitsmarktlage orientiert. Berufsberatung beschränkt sich meist auf Lehrstellen- oder Arbeitsvermittlung. (31) Die Tendenzen der Berufsausbildung setzen sich aufgrund der Ungleichzeitigkeit der technisch-ökonomischen Entwicklung nicht in allen Wirtschaftsbereichen gleichzeitig durch. Zwischen den einzelnen Betrieben bestehen erhebliche Unterschiede sowohl in der Form als auch in den Gründen für die Durchführung der Berufsausbildung. (32) Die Beschleunigung der Zentralisation und Konzentration des Eigentums an Produktionsmitteln führt, da für die spezifischen Interessen einzelner Kapitale vorbereitet wird, auch in der Berufsausbildung zu unterschiedlichen, zum Teil gegensätzlichen Interessen der Monopole einerseits und der einfachen Warenproduzenten, der Handwerker, der Kleinhändler sowie kleiner und mittlerer kapitalistischer Unternehmen andererseits. Die Umsetzung der wissenschaftlich-technischen Entwicklung findet zuerst bei den großen Konzernen statt. Die Ausbildung ist ausgerichtet an den Anforderungen hochtechnisierter und durchorganisierter Arbeitsabläufe. Für einen kleinen Teil der Lehrlinge müssen deshalb ausreichende Qualifizierungsmöglichkeiten bereitgestellt werden, die für eine spätere anspruchsvolle Arbeitstätigkeit

28 Vgl. Fritz Kral: „Wirtschaft bietet immer weniger Ausbildungsplätze", Interview mit Vertretern der BfA; in: FRANKFURTER RUNDSCHAU vom 21.2.74, S. 5.
30 Friedrich Stooß: „Zur regionalen Ungleichheit der beruflichen Bildungschancen in der BRD" ; in: MITTEILUNGEN DES IAB, Heft 2/71, S. 142.
31 A. Jaeger: JUGENDLICHE IN DER BERUFSENTSCHEIDUNG, Weinheim 1973; und Gerd Köhler: „Beratung zwischen Anpassung, Aufklärung und Veränderung", in: STUDENTISCHE POLITIK, Heft 6/7/1973, S. 3.
32 Kommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung": a.a.O., S. 803.

vorbereiten. (33) Insgesamt werden aber nur wenige Lehrlinge in Großbetrieben ausgebildet. Der restliche Arbeitskräftebedarf wird aus Ungelernten, „freigesetzten" Handwerksgesellen und proletarischen Bauern, Handwerkern und kleinen Warenproduzenten und Händlern rekrutiert. Die Kleinbetriebe in Handwerk und Einzelhandel, die unter starkem Konkurrenzdruck und vor sinkenden Überlebenschancen stehen, betreiben „Lehrlingshaltung" vor allem, um ihre durchschnittlichen Lohnkosten zu senken. In der Ausbildung im Handwerk steht die Vermittlung allgemein gefaßter Kenntnisse gegenüber dem Einüben von Fertigkeiten im Arbeitsprozeß im Hintergrund. Die Lehrlinge werden bereits während der Ausbildung gewinnbringend eingesetzt und nach Abschluß der Lehre zum großen Teil wieder entlassen. (34)

Die verschiedenen Ausbildungserfordernisse in einzelnen Produktionsbereichen ergänzen sich dabei teilweise. Die Großunternehmer bilden weniger Lehrlinge aus, als ihrem Arbeitskräftebedarf entspricht, und decken ihren steigenden Bedarf an ungelernten Arbeitskräften durch Umsetzung von Ausgebildeten aus dem Handwerk und dem Einzelhandel , die dort nicht weiterbeschäftigt werden. Der Großteil der Lehrlingsausbildung bleibt gerade den Betrieben überlassen, die dazu am wenigsten geeignet sind. Für die Arbeiterjugend heißt das, während der Lehre den Überlebenskampf von Betrieben mit vorindustrieller Produktionsweise verlängern helfen, um danach als dequalifizierte Arbeitskräfte in der Großproduktion verschlissen zu werden.

Die Gründe für diese Situation in der Lehrlingsausbildung sind eben nicht zufällie Schwankungen oder einzelne Mißstände, sondern diese entstehen aus der Unterordnung der Ausbildung der Lehrlingen unter die privaten Betriebszwecke. Da prinzipiell immer die Gefahr besteht, daß ausgebildete Arbeitskräfte den Betrieb verlassen, ergibt sich für ein ausbildendes Unternehmen die Gefahr von Verlusten. Um die Gefahr der Abwanderung zu unterbinden, versuchen die Unternehmen durch enge betriebliche Qualifizierung, durch Bindefristen, Treueprämien, Nachfragekartelle und Pensionsregelungen, die Arbeitskräfte an den Betrieb zu fesseln. (35)

Zusätzlich ist an dieser Stelle noch hervorzuheben, daß die Berufsschule in ihrer gegenwärtigen politischen und didaktischen bzw. curricularen Stellung nicht in der Lage ist, hierfür eine Kompensation zu schaffen. Vielmehr erweist sich gerade ihre Unterordnung unter die betriebliche Ausbildungstätigkeit, d.h. die Dualität der Berufsbildung ist eine bloß Formale. Verschärft wird diese Situation für die Auszubildenden durch das geringe theoretische Niveau der meisten Berufsschulen, das sich in Anknüpfung an die „volkstümliche", „konkret-praktisch-situationsgebundene" Bildung der Volksschule nicht über ein „Denken im Horizont des Gebrauchens" erhebt, sich lediglich als ein Kommentar einer dann auch überwiegend nur fiktiven Abfolge von Elementen manueller Ausbildung im Betrieb versteht. Die vielfach vorgebrachte Forderung nach verbesserter Koordinierung zwischen Betrieb und Schule wird dann nur als Verbesserung der Bezugnahme von kommentierender Fach„kunde" auf die betrieblichen Ausbildungsabläufe eingeschränkt.

33 Nur ca. 14% der Auszubildenden werden in Großbetrieben beschäftigt; vgl. DGB Bundesvorstand, Abteilung Jugend (Hg.): a.a.O., S. 3; Armin Hegelheimer: BERUFSBILDUNG UND ARBEITSWELT, Stuttgart 1971, S. 56; zudem bestehen erhebliche qualitative Unterschiede zwischen einzelnen Ausbildungsgängen innerhalb der Betriebe.

34 Das Handwerk in der BRD bildet 34% aller Lehrlinge aus, beschäftigt jedoch nur 15% der Lohnabhängigen; vgl. „Das Handwerk in der BRD", Abbildung in: FRANKFURTER RUNDSCHAU vom 6.3.1974.

35 Vgl. dazu Wolfgang Dietrich Winterhager: KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG, Stuttgart 1969, S. 37 ff.

1.3 Arbeitsanforderungen und Berufsbildung

Die Mängel in der beruflichen Bildung und die Widersprüche bei ihrer Weiterentwicklung finden ihre Ursachen überwiegend in der Privatheit der wesentlichen Teile des beruflichen Bildungswesens, in der Unterordnung unter die sich spontan durchsetzenden Interessen verschiedener einzelner Kapitalverhältnisse. Ihre Auswirkungen auch auf das staatliche Bildungswesen führten zum „organisierten Chaos" in diesem Bereich. Dabei widerspricht die fehlende Einheitlichkeit zunehmend den Verwertungsinteressen. Der wachsenden Konzentration und Zentralisation wird langfristig eine Überwindung der bisherigen Zersplitterung entsprechen müssen. So müssen z.B. mit dem Verschwinden einer Vielzahl kleiner Betriebe neue industrielle oder aber schulische Ausbildungskapazitäten geschaffen werden. Die Zahl der Ausbildungsbetriebe sinkt und gleichzeitig werden vermehrt überbetriebliche Lehrwerkstätten eingerichtet. (37) An dieser Stelle wird dann die ökonomische Tätigkeit des Staates relevant mit der Bereitstellung von Mitteln für betriebliche und überbetriebliche Lehrwerkstätten. Die tendenzielle Abtrennung der Ausbildung von der profitablen Produktion, der Übergang von der Privatheit der Lehrlingshaltung zur zunehmenden Vergesellschaftung der Bildungsprozesse, führt dazu, immer mehr Ausbildungsaufgaben dem Staat zu übertragen.

Auch in den Berufstätigkeiten selbst haben sich Veränderungen ergeben, die eine andere didaktische und organisatorische Strukturierung der beruflichen Bildungsprozesse, ein größeres Maß an Theoretisierung als bisher erfordern und damit eine Loslösung des Kerns der beruflichen Bildung vomunmittelbaren Produktionsprozeß, ein größeres Maß an Formalisierung implizieren. (38) Grundlage dafür ist die zunehmende Vergesellschaftung der Arbeitsprozesse, die Komplizierung ihrer Beziehungen und die damit erzeugte Tendenz zu einer Integration der Berufe bei gleichzeitiger Spezialisierung.

Mit dem Übergang zu industriell organisierten Arbeitsprozessen auf höheren Mechanisierungsstufen bilden sich Strukturmomente heraus, die auch unter den Bedingungen der kapitalistischen Produktionsweise einzelne berufliche Tätigkeiten in ihrem Charakter einander annähern. An der Skizzierung der Veränderungen in der Tätigkeitsstruktur bzw. den Leistungsanforderungen im Übergang von handwerklichen zu industriellen und von mechanischen zu automatisierten Produktionsprozessen – für die z.B. die kontinuierlichen Fließprozesse der chemischen Industrie als Beispiel genannt werden können – soll dies verdeutlicht werden. Als wesentliche Veränderungen im technologischen Charakter der Arbeit sieht Winfried Hacker an, daß „im Unterschied zur handwerklichen Arbeit .... Bestandteile der Produktentstehung vom unmittelbaren Tätigsein des Menschen gelöst (sind) und von Maschinen bzw. Maschinensystemen in unterschiedlich vollständigem Maße erledigt (werden). Die industrielle Arbeitstätigkeit ist also nicht das selbstständige Ganze des Fertigungsvorganges, sondern sie wird als abhängiger Bestandteil durch den umfassenderen Produktionsprozeß und die ihm technologischen (sowie darin eingeschlossenen – sozialen – d.V.) Gesetzmäßigkeiten determiniert. .... Diese Determination schafft weitere Rahmenbedingungen für den industriellen Arbeitsprozeß,

36 Gustav Grüner: „Facharbeiterschule und Berufliches Gymnasium. Vorschläge für eine Verknüpfung berufs- und studienbezogener Bildungsgänge"; in: VERKNÜPFUNG STUDIEN- UND BERUFSBEZOGENER BILDUNGSGÄNGE. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 29; Stuttgart 1974.

37 Kommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung" : a.a.O., S. 48.

38 Hierin findet die zunehmende Kompliziertheit des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses ihren Ausdruck.

die der Arbeitende berücksichtigen muß. .... Da der Produktionsprozeß teilweise von der aktuellen menschlichen Arbeitstätigkeit verselbständig abläuft, kann nicht überall und zu jedem Zeitpunkt bzw. jeder Fertigungsphase in die Produktenentstehung eingegriffen werden." (39) Die Punkte des Tätigwerdens in arbeitsfunktioneller Hinsicht, im Mensch-Maschine System, nennt Hacker „Knoten- bzw. Eingriffspunkte". Ihnen entsprechen auf der kognitiven Ebene der Qualifikation „Orientierungspunkte des Wissens", „Knotenpunkte im operativen Abbildsystem", das der Arbeitende vom Ablauf des Arbeitsprozesses besitzt, und die miteinander zusammenhängende Kenntnisse sind. Diese Kenntnisse als Grundlage beruflichen Könnens in industriellen Arbeitsprozessen müssen — vor allem, um wandlungs- und erweiterungsfähig zu sein — auf wissenschaftlicher Grundlage angeeignet worden sein, bzw. einen tätigkeitsrelevanten Ausschnitt der Wissenschaft als gesellschaftliche Erfahrung auf dem betreffenden Gebiet darstellen.

Da der industrielle Produktionsprozeß nicht mehr mit dem vom Menschen geleisteten Arbeitsprozeß identisch ist, sich aus ihm also auch keine unmittelbaren Erfahrungen des Umgangs erwerben lassen, die einer, wenn auch spontanen Systematik genügen, bedarf es, z.B. bei der Konzipierung einer beruflichen Grundbildung, Überlegungen, entsprechende „Knotenpunkte des Wissens" als orientierende Inhalte und Methoden zu bestimmen und in eine solche Systematik zu bringen, die als Orientierungsgrundlage des Handelns, als wissenschaftliches Bild des Produktionsprozesses, dienen kann. Dies verlangt also eine stärkere Theoretisierung der Ausbildung. Da sich die Parameter der Produktentstehung nicht mehr über die Hand oder hauptsächlich über die unmittelbar sinnliche Erkenntnis („Anschaulichkeit") mitteilen, sind produktionsrelevante Kenntnisse immer weniger aus der Umgangserfahrung, der Manipulation mit Material und Werkzeug, zu erhalten. Vielmehr muß die Erkenntnistätigkeit auf ein solches Abstraktionsniveau angehoben sein, das der unmittelbaren Anschauung des Gegenstandes selbst und seiner Manipulation, nicht mehr bedarf, um überhaupt Wissenschaft aneignen und praktisch anwenden zu können. Die damit implizierte arbeitsfunktionelle Notwendigkeit analytisch-diagnostischer Tätigkeit im Produktionsprozeß, antizipierenden bzw. perspektivischen Denkens im Durchschauen umfangreicher und komplizierter produktionstechnischer Zusammenhänge wird noch deutlicher im Übergang zu automatisierten Produktionsprozessen, deren — kontinuierlicher — Ablauf sich nicht mehr unmittelbar der sinnlichen Anschauung erschließt, sondern nur noch über Meßwerten oder andere zentrale Einrichtungen gesteuert werden kann. Anders auch als bei diskontinuierlichen, mechanischen Fließprozessen — z.B. bei der Bandarbeit in der Automobilindustrie — bei denen der einzelne Arbeiter sich in seiner Qualifikation nur auf einen Ausschnitt dieses Prozesses in seiner Tätigkeit bezieht, deren Ablauf sich an den beobachteten Zustandsveränderungen des Arbeitsgegenstandes orientiert und zudem streng determiniert ist, gilt es bei kontinuierlichen automatisierten Prozessen, ihren Normzustand zu halten. Für die dazu notwendige Überwachungstätigkeit ist die Kenntnis des Gesamtvorganges vorausgesetzt. Hierbei kommt verstärkt zum Ausdruck, wie die Beschränkung der Handlungsmöglichkeiten des Arbeitenden auf separierte Arbeitsfunktionen, die Beschneidung aller wesentlichen Planungs-oder Dispositionsfunktionen, in Widerspruch zu den Verwertungsinteressen auch eines Einzelbetriebes gerät. Dem wird zwar durch arbeitsorganisatorische Maßnahmen oder betriebssoziologische Arrangements zu begegnen gesucht, ohne die eigentliche Quelle dieses Widerspruchs, die spontane und disproportionale Entwicklung der gesamten Volkswirtschaft anzugreifen. So wird beim Übergang zur automatisierten Produktion

39 Winfried Hacker: ALLGEMEINE ARBEITS- UND INGENIEURPSYCHOLOGIE, Berlin 1973, S. 70 f.

das antizipierende Denken zu einer wesentlichen Leistungsvoraussetzung sowohl für die Realisierung der Arbeitsaufgaben als auch für die Identifikation mit dem Ziel der Produktion.

Die Entwicklung der Technik, die in der bisherigen Argumentation als Ausgangspunkt für die angeführten Tendenzen der Qualifikationen angegeben wurde, bildet aber immer eine Einheit von stofflicher Grundlage und ökonomischer Form. Insofern ergeben sich die Qualifikationsanforderungen nur auf der abstraktesten Ebene aus arbeitsfunktionalen Leistungsvoraussetzungen. Die Erstellung nützlicher Güter im Arbeitsprozeß stellt Mindestanforderungen an die Qualität der Beschäftigten. „Um die allgemein menschliche Natur so zu modifizieren, daß sie Geschick und Fertigkeit in einem bestimmten Arbeitszweig erlangt, bedarf es bestimmter Bildung und Erziehung ...." (40)

Der Arbeitsprozeß als „zweckmäßige Tätigkeit zur Herstellung von Gebrauchswerten", (40) der zunächst betrachtet wurde, „entkleidet .... jeder gesellschaftlichen Form und Charakterbestimmtheit" (41), verlangt aber bestimmte Beziehungen der Produzenten untereinander. „Sie produzieren nur, indem sie auf eine bestimmte Weise zusammenwirken und ihre Tätigkeit gegeneinander austauschen." (42) Dieses Verhältnis konkretisiert sich innerhalb verschiedener Gesellschaftsformationen, indem der Arbeitsprozeß nie ein individueller, sondern immer schon ein sozialer Prozeß ist. (43) Diese Beziehungen gehen in die Ausgestaltung der Produktivkräfte (Arbeitskraft, Produktionsmittel, Wissenschaft, Organisation der Arbeit) mit ein. Die Maschinerie erhält also eine doppelte Bestimmung als Einheit von Arbeitsmittel und Verwertungsmittel. Der Widerspruch von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen beschränkt die Möglichkeit der wissenschaftlich-technischen Entfaltung durch ihre ökonomische Formbestimmung. In der kapitalistischen Gesellschaftsformation wird die Beziehung von Arbeitsplatzstruktur und Qualifikationsstruktur hergestellt durch die Unterordnung der Arbeit unter das Kapital. Richtung und Ausmaß des technischen Wandels werden festgelegt durch die Dominanz des Profitinteresses. „Die entscheidende Maxime für die Auslösung und Planung technischer Veränderungen ist das Prinzip rein ökonomischer Rationalität." (44)

Die einzelnen Unternehmen verfügen aber nicht über eine autonome Entscheidungskompetenz über die Produktionsstrukturen. Der Prozeß der technisch-wissenschaftlichen Entwicklung ist für den einzelnen Kapitalisten nicht steuerbar, „die Konkurrenz herrscht jedem individuellen Kapitalisten die immanenten Gesetze der kapitalistischen Produktionsweise als äußere Zwangsgesetze auf. Sie zwingt ihn, sein Kapital fortwährend auszudehnen, um es zu erhalten, und ausdehnen kann er es nur vermittels progressiver Akkumulation." (45) Die Durchsetzung der technisch-wissenschaftlichen Entwicklung in der Produktion ist unter kapitalistischen Bedingungen ein naturgeschichtlicher Prozeß, unkontrolliert von den Bewußtseinsformen der einzelnen Akteure. Die Anforderungen, die der Produktionsprozeß an die Qualität der Arbeitskraft stellt, sind also keineswegs

40 KarlMarx: DAS KAPITAL, Bd. 1, Berlin 1968, S. 186.
41 Ebenda S. 198.
42 Ders.: DAS KAPITAL, Bd. 3, Berlin 1968, S. 823.
43 A.A. Kusin: KARL MARX UND PROBLEME DER TECHNIK, Leipzig 1969, S. 17ff.
44 WIRTSCHAFTLICHE UND SOZIALE ASPEKTE DES TECHNISCHEN WANDELS IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Erster Band, Sieben Berichte, (Kurzfassung der Ergebnisse), Frankfurt 1970, S. 293.
45 Karl Marx: DAS KAPITAL, Bd. 1, a.a.O., S. 618.

dem Belieben der einzelnen Kapitale unterworfen. „Die Veränderung der Qualifikationsstruktur ist ein gesetzmässiger Prozeß. " (46)

Die konkreten qualifikatorischen Konsequenzen sehen so aus, daß „ ....die innerbetriebliche Arbeitsteilung von den Unternehmen in der Art vorangetrieben (wird), daß aus neu entstehenden Tätigkeiten komplexen Charakters Arbeitsfunktionen, die höhere Anforderungen an Allgemeinbildung, berufliche Qualifikation und geistige Beweglichkeit stellen und sowohl Elemente geistiger als auch schöpferischer Arbeit enthalten, herausgelöst und speziellen Arbeitskräften übertragen werden, während die Mehrheit der Arbeitskräfte auf die verbleibenden Routinefunktionen fixiert wird. .... Es geht bei diesen Tätigkeiten zum Teil nur um reflexartiges Handeln ....", ohne daß damit Prozesse differenzierteren intellektuellen Handelns verbunden wären. (47) Hiermit wird das Dilemma kapitalistischer Automatisierung und der mit ihr korrespondierenden Ausbildung sichtbar: „die Ausweitung des Blickfeldes, das Abstraktwerden der Produktionsvorgänge und die Schwierigkeiten des Begreifens der neuen Aufgaben auf Grund fehlenden Interesses und mangelnder Qualifikation beim Arbeiter der kapitalistischen Produktion." (48)

Insgesamt gesehen resultiert die Entwicklung des gesellschaftlichen Durchschnittsniveaus in den Qualifikationsanforderungen an die Arbeitskraft in der BRD aus sehr verschiedenartigen, zwar gleichzeitig ablaufenden, häufig jedoch einander entgegengesetzten Tendenzen in einzelnen Berufen und Berufsgruppen. Durch die Entwicklung der materiell-technischen Basis der kapitalistischen Produktion unterliegen die in der Berufsbildung und in der beruflichen Erfahrung erworbenen Qualifikationen einem ständigen moralischen Verschleiß, der es notwendig macht, einer Dequalifizierung durch ausreichende ausbildungsmäßige Vorbereitung entgegenzutreten. Angesichts beschleunigten Verschleißes von Qualifikation sind erhöhte Anforderungen an das Niveau der Reproduktion der Arbeitskraft zu stellen. Hierin liegt eine zentrale Aufgabe gewerkschaftlichen Kampfes, gerade auch vor dem Hintergrund des widersprüchlichen Prozesses im allmählichen Übergang zur vorwiegend intensiv erweiterten Reproduktion. Dabei stellt der Kampf um die Reproduktion der Arbeitskraft „auf erweiterter Stufenleiter" selbst einen Stimulus des technischen Fortschritts dar.

Sieht man von Ausnahmen einzelner Bereiche oder Abschnitte im Prozeß der Reproduktion der Arbeitskraft wie z.B. dem bereits vergesellschafteten allgemeinbildenden Schulwesens ab, so bleibt er im wesentlichen Angelegenheit der Arbeiterklasse bzw. des einzelnen Arbeiters selbst. Dies gilt auch besonders hinsichtlich des Kampfes um eine Erhöhung des qualitativen Niveaus der Reproduktion der Arbeitskraft. Darüber hinaus zeigt auch die Entwicklung in der BRD Einschränkungen der individuellen Konsumtion, zeigt, daß auch die entsprechende gesellschaftliche Konsumtion – etwa auf dem Gebiet der Bildung – nur in Auseinandersetzungen mit dem Staat gesichert werden kann, selbst dann, wenn objektiv höhere Anforderungen an die Arbeitskraft gestellt sind. „Es ist durchaus keine Seltenheit, daß bei erweiterter Reproduktion des gesellschaftlichen Gesamtkapitals für große Teile der Arbeiterklasse nicht einmal die einfache Reproduktion ihrer Arbeitskraft gewährleistet ist. Das betrifft durchaus nicht nur die Arbeitslosen und Kurzarbeiter oder jene Teile der Arbeiterklasse, die als Opfer der übermäßigen psychischen und physischen Belastungen vorzeitig aus dem Arbeitsprozeß ausscheiden müssen." (49)

Darüberhinaus zeigen sich weitgehende Mängel bei der Ausstattung für den kollektiven Konsum, z.B. gerade im Bildungswesen, die in der erweiterten Reproduktion (50) erbracht werden muß. Die Ursachen für den Übergang von der vorwiegend extensiven zur vorwiegend intensiv erweiterten Reproduktion des Kapitals, insbesondere der Arbeitskraft in der BRD um 1960, sind in den Schranken zu suchen, die sich der Ausweitung der Ausbeutungsmöglichkeiten entgegenstellten: die Verlangsamung der Bevölkerungsentwicklung, die zunehmende Erschöpfung des Proletarisierungspotentials, der Umstand, daß eine Verlängerung der Arbeitszeit und eine Arbeitsintensivierung auf wachsenden Widerstand stieß. Eine Verschärfung trat durch akuten Arbeitskräftemangel ein. Innerhalb der intensiv erweiterten Reproduktion, der Erhöhung des Wirkungsgrads der Arbeitskräfte, „liegt heute die größte Quelle zur Steigerung der Mehrwertmasse im Übergang zu komplizierter Arbeit. Dieses Potential ist praktisch unerschöpflich, da eine obere Grenze des Komplizierungsgrades nicht bestimmbar ist. " (51) Die damit hervorgerufenen höheren Reproduktionskosten führen das Kapital an den Widerspruch heran, der sich aus der einerseits durch Kompliziertheit der Arbeit gewonnenen größeren Masse des Mehrwerts ergibt und andererseits aus der Notwendigkeit zur Aufrechterhaltung dieser Art der Reproduktion die notwendigen Kosten tragen müssen. „Komplizierte Arbeit gilt also für das Kapital nur dann als produktiver, wenn die Mehrwertmasse schneller wächst als die Reproduktionskosten qualifizierter Arbeitskräfte. Viele der neuen Er-

46 Justina Marx: „Die Entwicklung des Gegensatzes von körperlicher und geistiger Arbeit im Kapitalismus und ihre Widerspiegelung in der Entwicklung der Qualifikationsstruktur der Arbeiterklasse", in: WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFT, Heft 5/1973, S. 726.

47 Ebenda, S. 725.

48 H.P. Wolf: „Antizipierendes Denken im Arbeitsprozeß und die wachsende Rolle der Arbeiterklasse", in: WISSENSCHAFTLICHE ZEITSCHRIFT KARL MARX UNIVERSITÄT LEIPZIG, gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe, Heft 6/1973, S. 576.

49 Autorenkollektiv unter der Leitung von Heinz Petrak: PROLETARIAT IN DER BRD. Reproduktion, Organisation, Aktion, Berlin 1974, S. 58.

50 Erweiterte Reproduktion des Kapitals insgesamt kann entweder vorwiegend „extensiv" oder vorwiegend „intensiv" erfolgen.

Dabei wächst im ersten Fall der Umfang der Produktion durch die quantitative Erweiterung der vorhandenen oder die Schaffung neuer, zusätzlicher Produktionskapazitäten ohne Veränderung ihrer Effektivität. Der Aufwand je Produktionseinheit, der Wert der einzelnen Ware bleibt also gleich. Die Mehrwertmasse wächst nur durch die Erhöhung der Arbeitsintensität – z.B. in Form der Vervielfachung der Zahl mechanischer Bewegungen –, Verlängerung der Arbeitszeit und Ausbeutung zusätzlicher Arbeitskräfte wie Jugendliche, Frauen, Ausländer und Arbeitende aus anderen Wirtschaftszweigen.

Demgegenüber wird in der intensiv erweiterten Reproduktion das Kapital in einer produktiveren Form reproduziert, was zunächst erhöhten Aufwand in Verbesserung der Technik aber auch der Qualifikation bedeutet. „Die intensiv erweiterte Reproduktion darf nicht vermengt werden mit den intensiveren Weg der Erhöhung der Ausnutzung der Produktionsmittel und der Arbeitskräfte. Das Wachstum der Produktion durch Erhöhung der Arbeitsintensität, durch die ‚Verdichtung der Poren des Arbeitstages', durch die Liquidierung von Stillstandszeiten usw., das ist extensiv erweiterte Reproduktion." (Siehe : PROLETARIAT IN DER BRD, a.a.O. S. 66).

Die Faktoren der intensiv erweiterten Reproduktion sind die Erhöhung des technischen Niveaus des fixen Kapitals, die Vervollkommnung der Technologie, des Fertigungsablaufs, der Organisation von Produktion und Arbeit, die Ökonomisierung der vergegenständlichten Arbeit überhaupt. Dies schließt eine zumindest tendenzielle Verbesserung der Leistungsfähigkeit – also der Qualifikation – der Arbeitenden ein.

51 PROLETARIAT IN DER BRD, a.a.O., S. 83.

scheinungsformen im Kampf der Arbeiterklasse um die Sicherung ihrer Reproduktion haben ihre ökonomische Grundlage gerade darin, daß das Kapital zwar den Effekt der komplizierten Arbeit vollständig als Mehrwertsteigerung zu realisieren versucht, der Anerkennung der damit wachsenden Reproduktionskosten der Arbeitskraft jedoch erbitterten Widerstand leistet. " (52) Hierin äußert sich auch der Widerspruch zwischen dem Anspruch auf volle Entfaltung der Persönlichkeit des arbeitenden Menschen und den ihm aufgedrängten Lebensbedingungen.

Allerdings zeigen sich bereits Auswirkungen der durch die Komplizierung des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses – vgl. dazu auch die zunehmend bedeutungsvollere Rolle, die Ergebnisse und Methoden der Wissenschaft unmittelbar für seine Aufrechterhaltung spielen – hervorgerufenen Notwendigkeit vermehrter „öffentlicher" Aufwendungen die berufliche Bildung.

So sinkt z.B. durch die Heraufsetzung des pädagogischen Niveaus der Ausbilder mit der Ausbildereignungsverordnung (53), durch die notwendige materielle Verbesserung der Ausrüstung der Ausbildungsstätten über die Durchführungsverordnung zur Förderung überbetrieblicher Lehrwerkstätten (54), den vermehrten Übergang zu staatlichen Vorgaben z.B. über die Mittelvergabe und die erhöhte staatliche Kontrolle die Zahl der Ausbildungsbetriebe relativ und absolut. Die Grenzen im Tempo dieser Entwicklung zeigte allerdings der erbitterte Widerstand der Unternehmerverbände und einzelner Kapitale gegen die Vorhaben der Bundesregierung zur Novellierung des Berufsbildungsgesetzes, insbesondere die Akkreditierung, d.h. die staatliche Anerkennung als Ausbildungsbetrieb bei Erfüllung verschiedener Auflagen, und gegen die Mitbestimmungsforderungen der Gewerkschaften.

Die Entwicklungstendenzen im Produktionsbereich und ihre Umsetzung in Arbeitsanforderungen und Bildungserfordernisse bleiben aber trotz gegenläufiger Strategien und Tendenzen die Grundlage dafür, daß eine Umgestaltung der Berufsbildung notwendig und politisch möglich wird. „Die Aufgabe, die rapiden und explosiven Prozesse des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts zu bewältigen, steht als ein drängendes Problem aber auch vor der Schule und vor der pädagogischen Wissenschaft in den kapitalistischen Ländern. " (55)

Die kapitalistische Produktion bedingt einerseits einen ständigen Wechsel der Arbeit und erfordert damit die allseitige Beweglichkeit des Arbeiters, andererseits erzeugt sie jeweils neue Teilung der Arbeit und kettet den einzelnen an Teilaufgaben. Dieser Widerspruch zwischen Mobilität und Spezialisierung, der nur aufhebbar wäre durch eine dauernde Fortbildung auf der Grundlage einer umfassenden Allgemeinbildung, versucht die bürgerliche Pädagogik durch immer neue Hilfskonstruktionen zu lösen.

52 Ebenda, S. 83/84.
53 Allerdings ist mittlerweile eine Zurücknahme dieser „Ausbildereignungsverordnung" erfolgt. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: NACHRICHTEN 12/74, S. 3.
54 Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: RICHTLINIEN ZUR FÖRDERUNG VON ÜBERBETRIEBLICHEN AUSBILDUNGSSTÄTTEN, Bonn 1973.
55 Franz Hofmann: a.a.O., S. 10.

2. Konzepte zur „Integration allgemeiner und beruflicher Bildung" in der Sekundarstufe II

Neben Teilreformen wie Blockunterricht, Berufsgrundbildungsjahr und Stufenausbildung ist die „Integration ...." im Zusammenhang der aktuellen Diskussion um die Reform der Berufsausbildung zum zentralen Begriff für eine umfassende Umgestaltung der Sekundarstufe II geworden. In diesem Zusammenhang finden verschiedene bildungspolitische, berufspädagogische, gewerkschaftliche und parteipolitische Versuche ihren Platz. (56) Dabei geht es vor allem darum, die Aufspaltung zwischen verschiedenen Bildungsgängen aufzuheben. Die Forderung nach der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung wird aus dieser Sicht, die vor allem von den Gewerkschaften hervorgehoben wird, zu einem Schlüsselproblem der Bildungspolitik. Es geht darum, die Bevorrechtigung weniger, wo sie auf Kosten vieler erfolgt, abzubauen. In der Forderung nach „Integration ...." wird die Gleichheitsforderung gegen die Realität der Bildungsprivilegien gestellt. (57) Deshalb wendet sich die Integrationspolitik auch nach zwei Seiten: einmal gegen die Bevorrechtigung der gymnasialen Oberstufe, zum anderen gegen die Benachteiligung der Lehrlingsausbildung. Besonders hervorgehoben wird dieser Aspekt durch den Begriff der Gleichwertigkeit. Damit ist zunächst eine Gleichwertigkeit der Bildungsgänge und Abschlüsse gemeint, realisiert werden kann dieses Postulat aber nur, wenn die vorhandene Ungleichwertigkeit der Berufsstellungen beseitigt wird. Es geht nämlich keineswegs nur um gleiches Ansehen verschiedener Berufe nach dem Motto „jeder an seinem Platz" (58), sondern um eine wirkliche Gleichheit der gesellschaftlichen Stellung.

Parallel dazu ist die Debatte um die „Humanisierung der Arbeitswelt" zu sehen, wobei als Beispiele praktischer Verwirklichung solcher Vorstellungen immer wieder die Beseitigung bestimmter restriktiver Formen der Montagearbeit an Fließbändern in den Betrieben von Volvo, Saab oder auch Philipps-Eindhoven genannt werden. (59) Auch bei diesen Beispielen finden wir den Versuch, den oben benannten Widerspruch zwischen

56 z.B. Deutscher Bildungsrat: STRUKTURPLAN FÜR DAS BILDUNGSWESEN, Stuttgart 1970; Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: BILDUNGSBERICHT 70; Bonn 1970; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: „Zur Integration beruflicher und allgemeiner Bildung. Planspiel einer integrierten Sekundarstufe II, in: IM BRENNPUNKT, 4/1971: STRUKTURFÖRDERUNG IM BILDUNGSWESEN DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN. „Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 17, Ratingen 1972; Günter Ploghaus: „Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung in der Gesamtschuloberstufe, in: DIE DEUTSCHE BERUFS- UND FACHSCHULE, Heft 5/1971, S. 321; Karlwilhelm Stratmann: „Die Integration von Allgemein- und Berufsbildung. Ihre Bedingungen und Konsequenzen," in: DIE NEUE SAMMLUNG, Heft 2/73, S. 153; Wolfgang Lempert: „Materiale Chancengleichheit für Alle? Der Modellversuch Kollegstufe Nordrhein-Westfalen", in: BERUFLICHE BILDUNG ALS BEITRAG ZUR GESELLSCHAFTLICHEN DEMOKRATISIERUNG, Frankfurt 1974, S. 257 ff.; Deutscher Bildungsrat: EMPFEHLUNG ZUR NEUORDNUNG DER SEKUNDARSTUFE II, Bonn 1974; (damit sind nur die wichtigsten Veröffentlichungen erwähnt).
57 Gustav Grüner: a.a.O., S. 12.
58 Z.B. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hg.) : FÜR BESSERE BERUFSBILDUNG. Grußwort Staatsminister Dr. Maier, Bayern, München 1973, S. 9.
59 Zum Überblick vgl. Klaus Gülden/Wolfgang Krutz/ Ingrid Krutz-Ahlring: HUMANISIERUNG DER ARBEIT. Ansätze zur Veränderung von Form und Inhalt industrieller Arbeit, Berlin (West) 1973.

der Komplizierung der gesellschaftlichen Arbeit mit der Folge erhöhter Anforderungen an technisches Wissen und Können sowie an ökonomische Verantwortung einerseits und der demgegenüber zurückbleibenden Qualifikation der Arbeitskraft mit arbeitsorganisatorischen Maßnahmen zu lösen. Auf ihrer Grundlage scheint es zunächst möglich, in erweitertem Maße als bisher die Schöpferkraft der Werktätigen zu nutzen und eine Identifikation mit den ökonomischen Zielsetzungen des Einzelbetriebes zu erreichen. Dabei werden insbesondere im emotionalen Bereich Bedürfnisse der Arbeitenden aufgenommen , um ein Gefühl der Arbeitszufriedenheit zu erzielen. Insgesamt gesehen läßt sich gerade bei der Notwendigkeit des Übergangs zur vorwiegend intensiv erweiterten Reproduktion angesichts der Erschöpfung des Arbeitsmarktes das Vorhaben bei den betreffenden Betrieben vermuten, ihre Stellung auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern und damit eine gewisse Auslese treffen zu können. Entsprechende Strategien zur Heranbildung eines Facharbeiterstamms und seiner Sicherung bzw. Erweiterung lassen sich auch im Bereich der betrieblichen Berufsbildung bemerken, etwa in Form gezielter Werbung mit qualitativ über dem Durchschnitt stehenden Ausbildungsmöglichkeiten z.B. in strukturschwachen Regionen. Beide Formen der Auflösung des genannten Widerspruchs bedürfen jedoch erheblicher Aufwendungen und sind deshalb meist nur von Großbetrieben zu verwirklichen.

Im Gegensatz dazu sind die Vorstellungen zur „Integration allgemeiner und beruflicher Bildung" von der Forderung geleitet, die Hierarchisierung der beruflichen Positionen real abzubauen und dazu das Ausgangsniveau etwa in Form der Bildungsabschlüsse zu vereinheitlichen. Dieses Bemühen läuft unter den Stichworten „Gleichwertigkeit" und „Durchlässigkeit" der Bildungsgänge. Allerdings ergeben sich sowohl in den Konzeptionen selbst als auch in den Ansätzen ihrer Verwirklichung eine Reihe von Unklarheiten und Mängeln.

Eine wesentliche Beschränkung liegt bereits begründet in dem Verständnis dessen, was als Inhalt allgemeiner Bildung zu begreifen wäre. Dazu wäre nämlich einerseits eine radikale Kritik der neuhumanistischen Bildungstheorie zu leisten, die über ein Jahrhundert zur Begründung eifersüchtig gewahrter Sozialprivilegien diente, andererseits – und hier versagt die spätbürgerliche Pädagogik – wäre dem aber auch positiv ein Konzept der Allgemeinbildung für die arbeitende Bevölkerung gegenüberzustellen. Allerdings darf nicht übersehen werden, daß es keineswegs nur um ein ideologisches Problem – quasi als Konflikt pädagogischer Lehrmeinungen – handelt, sondern daß die Trennung verschiedener Bildungsgänge ihre materielle Grundlage in den Klassenverhältnissen hat. Eine „Integration ...." müßte überhaupt nicht gefordert werden, wenn nicht die Separierung „allgemeiner Bildung" und „beruflicher Bildung" durch die spezifische Form der Arbeitsteilung der bürgerlichen Gesellschaft entstanden und durch die prädominante neuhumanistische Bildungstheorie gestützt worden wäre.

Die Auflösung dieser neuhumanistischen Bildungstheorie ist mittlerweile vorangeschritten. In nahezu allen Verlautbarungen zum Problem der „Integration ...." wird der Begriff der Allgemeinbildung als realitätsfern und dysfunktional gekennzeichnet. „Alles, was für dieses Verständnis eines Gebildeten wichtig war, ist zerbrochen: es gibt keinen Konsensus über die gesellschaftliche Ordnung mehr, in der der Gebildete wie von selbst seinen Platz und insofern auch sich selbst fand; der für das Bildungsverständnis fundamentale Zusammenhang mit der Tradition von Bildung und Gesellschaft ist abgerissen und nicht wieder herstellbar." (60)

60 Karlwilhelm Stratmann: a.a.O. S. 156.

Dies geschieht insbesondere unter Hinweis auf den Bildungskanon, das „Curriculum" des traditionellen Gymnasiums. Die Kritik wird zugleich auch an Erscheinungsformen der bürgerlichen Intelligenz wie dem „Bildungsbürgertum" festgemacht, die als Produkt der schulpolitischen Realisierung neuhumanistischer Bildungstheorie, dem sprachlich-literarisch orientierten Gymnasium,hervorgebracht wurden. Kennzeichnend für diese Kritik sind die Versuche, den traditionellen Literaturunterricht mit seinem formalen Bildungsziel scheinbar über-politischer Gesinnung, zugunsten professionalisierender Methoden und Inhalte abzubauen. In der Strategie der „Integration ...." kommt diesem Abbau insofern gewissermaßen zentrale Bedeutung zu, als mit ihm die Behauptung verbunden ist, hierdurch finde eine Entkleidung der gymnasialen Oberstufe von ihrem Charakter als Institution der Hervorhebung einer bürgerlichen Bildungselite statt, werde ein Schritt in Richtung auf die Verwirklichung von „Chancengleichheit" vollzogen. (61)

Die Studien klassischer Literatur, die z.B. für Hegel ‚das geistige Bad' und die ‚profane Taufe' des Menschen bedeuteten (62) oder auch für Humboldt die Grundlage darstellten, frei von Erwägungen der Nützlichkeit „ .... innerhalb der gegebenen individuellen Einmaligkeit Vollendung zu erlangen" (63), d.h. eine individuell-privat orientierte, nach „innen" gewandte Bildungsgesellschaft als Elite zu konstituieren, werden aufgegeben. Die durch Formalbildung am Kulturgut antiker Sklavenhaltergesellschaften, insbesondere Griechenlands, von „natürlicher Individualität" (64) zu „schöner Einheit", zum „Adel" geführte Persönlichkeit entsprach den politischen Möglichkeiten der sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Preußen entwickelnden Bourgeoisie. Dieses Konzept der Allgemeinbildung mit einer überzeitlich gefaßten „Persönlichkeit" im Mittelpunkt diente zur ideologisch-politischen Abgrenzung gegenüber Adel und Volksmassen. Es charakterisiert als Leitbild noch heute z.B. die Politik des Philologenverbandes. Wenn auch heute in bildungspolitischen Überlegungen dieser Richtung nicht mehr explizit auf das „Griechentum als Inkarnation der Menschheit" wie um 1800 (65) Bezug genommen wird und der entsprechende Kanon nicht mehr unmittelbares Vorbild für Curricula in der Schule der BRD ist, so bleibt dennoch die mit diesem Bezug verbundene Auffassung, einer „Demokratie der Eliten" wirksam erhalten.

In der schulischen Realität wird auch immer noch von einer Trennung der „niederen", „mittleren" und „höheren" Allgemeinbildung ausgegangen, die in der gegenwärtigen Hauptschule noch immer als „volkstümliche Bildung" und im Gymnasium als wissenschaftsorientierte Bildung bestehen, und die im beruflichen Schulwesen ihre Fortsetzung finden. Dies gilt auch für die Realschule mit der ihr zugeordneten Fortsetzung in der Fachoberschule oder Fachschule. Diese Trennung reicht hinunter bis in methodische Prinzipien wie „handgreiflich-anschaulich", „anschaulich-begrifflich" und „abstrakt-begrifflich", denen auf der Ebene der Lehrmittel etwa das Realien- oder

61 Vgl. dazu Auseinandersetzungen um die hessischen Rahmenrichtlinien „Deutsch" für die Sekundarstufe I, insbesondere den Streit um die Rolle der Umgangssprache gegenüber der Hochsprache in der Literatur und ihrer Bedeutung im Unterricht. Gerd Köhler/Ernst Reuter (Hg.): WAS SOLLEN SCHÜLER LERNEN? , Frankfurt 1973, insbesondere S. 146 ff.

62 G.W. Hegel: ENCYKLOPÄDIE DER PHILOSOPHISCHEN WISSENSCHAFTEN IM GRUNDRISSE, Leipzig 1949, S. XIII; hier zitiert nach Franz Hofmann: a.a.O. S. 58.

63 Ebenda, S. 60.

64 Vgl. den für die traditionelle bürgerliche Pädagogik bis in die sechziger Jahre hinein gültigen Begriff der biologisch determinierten Begabungstypen und deren als „naturwüchsig" angenommenen Entsprechungen in der Klassenstruktur.

65 Franz Hofmann: a.a.O. S. 61.

Lesebuch, das Sachbuch oder die wissenschaftliche Quelle entsprechen. (66) In der gewerblich-technischen Berufsbildung herrschen immer noch im berufspraktischen Teil handwerkliche, quasi sprachlose Vermittlungsformen auf Basis des „imitatio-Prinzips", des Vormachens durch den Meister und des Nachmachens durch den Lehrling. Die „Fachkunde" der gewerblich-technischen Teilzeitberufsschule beschränkt sich weitgehend auf einen Kommentar zur betrieblichen Ausbildung auf der Ebene „bildlicher Darstellungen", „plastischer sprachlicher Formulierungen", die sich Analogien, handgreiflicher Beispiele, Metaphern und wissenschaftlich fragwürdiger Bilder zum erklärenden Vergleich bedient. Ausgehend von didaktischen Positionen der „volkstümlichen Bildung" im Unterricht der Hauptschule, die Schülern und Auszubildenden ein Denken lediglich „im Horizont des Gebrauchs" unterstellen, gelangt der Berufsschulunterricht häufig nur zu Faustregeln, rezeptartigen Handlungsanweisungen und „schlichten Erfahrungsbeweisen". Dies gilt nicht allein für den Bereich der „ Fachkunde", in der statt des mathematischen Funktionsbegriffs ein „mechanisches Umstellen der Formeln" geübt wird, (67) sondern auch für den Bereich der politischen Bildung bzw. besser Indoktrination mit Unternehmerstandpunkten. Das Konzept einer einheitlichen Allgemeinbildung als „Volksbildung" das seine Entstehung frühbürgerlichen Vorstellungen verdankt und mit dem Postulat der Gleichheit korrespondierte, muß gegenüber den Bedingungen in der BRD in mehrfacher Hinsicht erst entwickelt werden: einmal schulorganisatorisch, zum anderen inhaltlich-curricular, (68) und schließlich hinsichtlich der Realisierung von Bildung im gesellschaftlichen Produktionsprozeß, der kulturellen Situation der BRD. In der letzten Zeit sind zur Verwirklichung der Forderung nach „Integration ..." – allerdings immer unter bewußtem Verzicht auf die Entwicklung einer verbindlichen Vorstellung von „Allgemeinbildung " – vor allem zwei miteinander verwandte bzw. aufeinander aufbauende Modelle entwickelt worden: die „Kollegstufe NW", der Versuch einer integrierten Sekundarstufe II in NRW (69) und die integrierte Sekundarstufe II nach der Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. (70)

„Der Modellversuch Kollegstufe soll zeigen, ob und wie die Integrationsforderung sich verwirklichen läßt." (71) Äußere Kennzeichen der „Integration ..." in der Kollegstufe NW sind: die organisatorische bzw. verwaltungsmäßige Vereinigung von Gymnasien mit berufsbildenden Schulen, die Ersetzung des Klassenprinzips durch Kurssysteme, die drei „Lernbereichen" Schwerpunktprofil, obligatorischer Bereich und Wahlbereich zugeordnet werden, und schließlich die „curriculare Integration", die die Zuordenbarkeit der Kurse zu möglichst vielen „Schwerpunktprofilen", ihre Verwendbarkeit in möglichst vielen Abschlüssen im Sinne eines Baukastensystems von Lehrgängen bedeutet. Die Empfehlung der Bildungskommission geht darüber hinaus, indem sie insbesondere den betrieblichen Teil der beruflichen Bildung in den Bereich staatlich-schulischer Verantwortung bzw. Leitung hineinnehmen will. Allerdings müßte damit die bisherige Lenkung der betrieblichen Berufsausbildung durch die Kammern aufgehoben und die Kompetenzverteilung auf der staatlichen Ebene zwischen Bund – betriebliche Seite – und Ländern – schulische Seite – geklärt werden.

Die Kurse respektive Kurssysteme, die hier als „Bildungsgänge" bezeichnet werden, werden gegliedert in die Lernbereiche 1. „Schwerpunkt", dessen Bezugsfeld zwischen Ausbildungsberuf und Berufsfeld – z.B. „Metall" – liegt und der Pflicht- und Wahlpflichtkurse enthalten soll, 2. „obligatorischer Bereich" mit Sprache, Politik, Mathematik und „Spiel" und 3. Wahlbereich. Den Bildungsgängen sind als Lernziele „Kompetenzen" zugeordnet, die in etwa den allgemeinen Richtzielen traditioneller Lehrpläne entsprechen und unter denen „humane", „gesellschaftlich-politische" und fachliche Kompetenz genannt werden. Hierbei ist quasi als „Allgemeinbildung" erwähnt, daß neben den speziellen „Ausbildungsinteressen" des Jugendlichen dessen „menschliche Entwicklung" zu sichern sei. (72) Damit wird versucht, alle bisherigen Ausbildungsformen für die Jugendlichen von 15 bis 18 Jahren, auch für die Lernbehinderten, zu vereinheitlichen. Durch die Zusammenfassung zu einem „Angebotssystem" von Kursen soll eine „Öffnung der Schule für berufliche Praxis" und der „Berufsbildung für wissenschaftliche Theorie" gewährleistet werden, die ihren Ausdruck in der Gestaltung entsprechender Abschlüsse und Berechtigungen finden. Davon wird eine größere Durchlässigkeit zwischen den Bereichen der traditionellen Ausbildungsformen bzw.–institutionen erwartet. Unter der Dachinstitution „Kolleg" sollen – bei staatlicher Verantwortung bzw. Kontrolle vier Lernorte zusammenwirken: Schule, Betrieb, Lehrwerkstatt – die in schulischer, betrieblicher oder überbetrieblicher Form in Ergänzung zur betrieblichen Ausbildung z.B. Trainingsprogramme an komplizierten Anlagen oder Simulatoren, Laborversuche, experimentelle technische Vorhaben usw. durchführen – und „Studio" – in dem die „freien Schöpferkräfte" ohne an bestimmte Zwecke gebunden zu sein sich kreativ in Musik, Tanz, Malerei und dergleichen mehr entfalten sollen. Die Abschlüsse sind den Kurskombinationen entsprechend profiliert. In jedem Fall soll es eine „Doppelqualifikation" entweder mit beruflicher oder mit Studienorientierung geben. In der ersten ist eine voll anerkannte Berufsqualifikation enthalten.

Angesichts dieses globalen Ansatzes verwundert die Nachlässigkeit gegenüber den Vorbedingungen für den Übergang in das „Kolleg". Es scheint recht offensichtlich, daß unter neuem Namen sich das alte dreigliedrige Schulwesen fortsetzt, wenn der Frage der fehlenden Einheitlichkeit der Sekundarstufe I kaum Aufmerksamkeit geschenkt wurde und hinsichtlich der Forderung nach dem 10. Schuljahr für alle nur eine Übergang auch nach dem 9. Schuljahr in Aussicht gestellt wird. Besieht man sich die Schwierigkeiten, die sich bereits sehr viel bescheideneren Ansätzen der „Integration ..."

66 Heinrich Roth: „Stimmen die Lehrpläne noch? ", in: Frank Achtenhagen/ Hilbert Meyer (Hg.): CURRICULUMREVISION. Möglichkeiten und Grenzen, München 1971.

67 Gustav Grüner: a.a.O., S. 49f.

68 Dies gilt umsomehr, als beispielsweise innerhalb der Hauptschule in einigen Bundesländern nochmals eine Auslese durch Leistungsdifferenzierung stattfindet. So werden in Bayern nur solche Schüler zur Abschlußprüfung der Hauptschule überhaupt zugelassen, die die Mehrzahl der Fächer erfolgreich im oberen Leistungskurs durchlaufen haben. Gegenwärtig werden dann auch nur ca. 45% der Hauptschüler mit dem Abschluß entlassen, der „in der Wirtschaft" zur Aufnahme in die Berufsbildung anspruchsvollerer und an Bedeutung zunehmender technischer Berufe berechtigt, während die übrigen als „Abgänger" gelten; vgl. Erwin Kitzinger/ Gerhard Mahler/ Harald Ponader: UNTERRICHT IN DER HAUPTSCHULE. Erläuterungen und Anregungen zu einem Hauptschulentwurf, Donauwörth 1974, S. 288 ff.

69 STRUKTURFÖRDERUNG IM BILDUNGSWESEN ... ; a.a.O.

70 Deutscher Bildungsrat: EMPFEHLUNGEN ZUR NEUORDNUNG DER SEKUNDARSTUFE II; a.a.O.

71 Herwig Blankertz: Vorwort zu: STRUKTURFÖRDERUNG IM BILDUNGSWESEN ... ; a.a.O.

72 Knut Nevermann: „Anspruchsvolle Perspektive", in: BETRIFFT: ERZIEHUNG Heft 5/74, S. 48.

in den Weg stellen, wie z.B. dem Blockunterricht in der Teilzeitberufsschule, so stellt sich die Frage, wie das duale System, bzw. sein schulischer Teil ein den übrigen Vollzeitschulen gleichwertiges Programm an die Seite stellen sollen. Es scheint uns eher der Effekt zu registrieren, daß das Gymnasium vom „kulturellen Ballast befreit" eine stärkere Hinwendung zum Propädeutikum wissenschaftlicher Hochschulen erfährt und dann organisatorisch, teils auch curricular, eine Integration mit der Fachoberschule und der Berufsfachschule vollzogen wird. Die volle Durchsetzung des Rechts auf Bildung, d.h. die Beseitigung des Problems der „Jungarbeiter" steht ebenfalls aus. (73)

Während damit die curricularen und organisatorischen Probleme nur kurz angedeutet wurden, wobei festzuhalten ist, daß die kritisierten Konzepte durchaus fortschrittlich in dem Sinn sind, daß sie gegenüber der vorhandenen Situation erhebliche Vorteile auch für die arbeitende Jugend bringen, entstehen spezifische Antinomien aus den bildungstheoretischen Prämissen der Modelle. Weitgehend handelt es sich bei dem gegenwärtig vollzogenen Abbau der auf eine Egalität allein der „Gebildeten" zielenden Konzeption traditioneller höherer Allgemeinbildung um eine Anpassung an objektive Gegebenheiten wie beispielsweise an die zunehmenden Proletarisierung der Mittelschichten, an die zunehmenden Charakterisierung der gesellschaftlichen Situation von Beamten und Angestellten durch ähnliche Merkmale wie für die Existenzbedingungen von Industriearbeitern. Darüber hinaus finden sich in der modischen Diffamierung des Begriffs der Allgemeinbildung als einer ‚überholten Ideologie' des 19. Jahrhunderts, sowohl Positionen eines spätbürgerlichen Pessimismus, der ein umfassendes gesellschaftliches Leitbild nicht mehr entwerfen kann, als auch Elemente technokratischer Funktionalität für die kapitalistischen Verwertungsprozesse. Mit der endgültigen Auflösung des Begriffs Allgemeinbildung gibt das Bürgertum den Anspruch auf die Entfaltung aller Menschen auf. Dem entsprechen eben Programme, die davon ausgehen, daß es ein einheitliches Konzept für Allgemeinbildung „natürlicherweise" gar nicht geben könne, vielmehr eine „Individualisierung" des Unterrichts in den allgemeinbildenden Schulen, seine Differenzierung nach „Interessen und Neigungen" stattzufinden habe, weil er damit den „Bedürfnissen" der Betroffenen, der Schüler, entspräche. Die Hauptargumente lauten sinngemäß: Weil die Einheit des Welt- und Gesellschaftsbildes und die Kontinuität der Kulturtradition für uns verlorengegangen sind und die Entwicklung der Wissenschaften unüberschaubar geworden ist, kann es keine inhaltliche Definition von allgemeiner Bildung mehr geben. (74) In diesen Konzepten scheint der Klassencharakter von Bildungsprozessen gleichsam mit aufgelöst. Während aber real die Klassenstruktur der Gesellschaft weiterbesteht, wird nicht anderes erreicht als eine Herauslösung des einzelnen aus seinem gesellschaftlichen Zusammenhang. Die Entwicklung kollektiver Identität als Klassenbewußtsein wird verhindert durch scheinbare Erfolgschancen nach dem Leistungsprinzip, das in den Kursen institutionalisiert wird.

Gerade aus der Einsicht aber, daß es nicht um individuellen Aufstieg sondern um kollektive Befreiung geht, daß eben Bildungsfragen wirklich Klassenfragen sind, folgt die unmittelbare Verbindung bildungspolitischer Fragen mit dem politischen Kampf der Arbeiterklasse.

Von dieser Position her ergibt sich aber nicht etwa eine pauschale Ablehnung vorliegenden Integrationskonzepte, sondern eine differenzierte Einschätzung ihrer Grenzen. Dabei gilt es, festzuhalten an der Forderung nach einer inhaltlich begründeten Allgemeinbildung, die abzusetzen ist einerseits gegen relativistische Auflösungsbestrebungen, andererseits gegen illusionäre Hoffnungen. Mit der Forderung nach umfassender und einheitlicher Allgemeinbildung geht die humanistische Tradition ein in die politischen Auseinandersetzungen der organisierten Arbeiterklasse. Die Gestaltung der Ziele und Inhalte der Bildung wird Bestandteil der umfassenden Veränderung der Arbeits- und Lebensbedingungen.

3. Zur politischen Diskussion um eine Integration allgemeiner und beruflicher Bildung

Während es also an Forderungen und Entwürfen zur „Integration" nicht fehlt, so sind die vorliegenden Konzepte sowohl verkürzt in Bezug auf die hinter ihnen stehende Bildungstheorie als auch wirklichkeitsfern, wenn man nach ihren Realisierungsmöglichkeiten fragt. Sie sind ideologischer Ausdruck für das Dilemma bürgerlicher Pädagogik, der die Aufgabe zufällt, die Anforderungen der wissenschaftlichen und technischen Veränderungen an das Bildungssystem zu bewältigen, während gleichzeitig die Form kapitalistischer Arbeitsteilung einer umfassenden Allgemeinbildung für die Mehrheit der Bevölkerung entgegensteht. Deshalb bleiben auch die fortgeschrittensten Entwürfe für eine Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung auf eine partielle Integration beschränkt. Obwohl einerseits mit der Abstraktion der Qualifikationsanforderungen vom einzelnen, unmittelbaren Arbeitsprozess eine Vorbedingung für eine allgemeine Verwissenschaftlichung der Ausbildung gegeben ist, führt andererseits der profitable Einsatz der Arbeitskräfte weiterhin zu einer Aufspaltung der Arbeitspositionen und einer entsprechenden Aufspaltung der Ausbildungsgänge in eine elitäre höhere Bildung und einer demgegenüber beschränkten Ausbildung für die Kinder der arbeitenden Bevölkerung. Die Realität des Bildungssystems bleibt hinter den Möglichkeiten zurück, die aufgrund des Entwicklungsstandes der Produktivkräfte gegeben wären. Gerade bei den Versuchen, die Misere der Berufsbildung zu überwinden, zeigen sich die alten Widersprüche der Bildungspolitik im Kapitalismus – die Bildungsanforderungen für eine langfristige Entfaltung der Produktivkräfte geraten in Gegensatz zum Bestand der Produktionsverhältnisse.

Gleichzeitig ist damit aber auch die Grundlage gegeben, um eine Veränderung des Bildungssystems im Interesse der Lohnabhängigen durchzusetzen. Die Auseinandersetzung um Organisation und Inhalte der beruflichen Bildung wird zu einem Machtproblem. Von der politischen Stärke und Bewußtheit der arbeitenden Bevölkerung hängt es dann ab, ob in der Diskussion um eine Reform der Berufsbildung eine nur kapital-

---

73 Realistischer scheinen die Vorschläge Grüners zu sein, die Berufsschule in eine wissenschaftsorientierte „Facharbeiterschule" umzuwandeln und nach ihrem Besuch den Übergang auf ein „Berufliches Gymnasium" zu ermöglichen, das einen höheren Berufsabschluß mit einer fachgebundenen Studienberechtigung vermittelt. Das Berufliche Gymnasium entspräche gegenwärtig in etwa seinen Abschlüssen nach der Fachoberschule und der Fachschule. Allerdings bleibt natürlicherweise auch bei Grüner die Frage ungelöst, wie entsprechende Leistungsanforderungen im durchschnittlichen Arbeitsprozeß einer kapitalistischen Produktion, die überdies das Recht auf Arbeit entweder nicht kennt oder zumindest nicht verwirklichen kann, hergestellt werden können. Dies obschon er Ansatzmöglichkeiten in einzelnen industriellen Tätigkeiten sieht, die Unterschiede z.B. zwischen Facharbeitern und Technikern bzw. Technologen von Qualifikation und Tätigkeitsanforderung her einzuebnen.

74 Wolfgang Lempert: a.a.O., S. 269.

konforme Anpassung des Bildungssystems verhindert werden kann. Die Berufsbildung hat in den letzten Jahren erheblichen Raum in Verlautbarungen und Pressemitteilungen eingenommen. Die Reformvorschläge häufen sich. Allerdings zeigt sich mehr und mehr, daß das Reformgerede und das Ausbleiben tatsächlicher Veränderungen offensichtlich zwei Seiten der gleichen Politik sind. Je länger die Diskussion ohne reale Konsequenzen bleibt, desto stärker wird aber auch die zunehmende Konfrontation und Politisierung der Argumente und Aktionen. Die laufende Reformdiskussion konzentriert sich auf die gesetzlichen Regelungen der Berufsbildung. Nachdem das Berufsbildungsgesetz von 1969, das offiziell nach über ein halbes Jahrhundert dauernden politischen Kämpfen als „epochemachendes Ereignis" hochgelobt worden ist, (75) eine verbesserte Anpassung der beruflichen Bildung an die verschiedenen gesellschaftlichen Anforderungen nicht gebracht hat, steht es schon wieder zur Novellierung an.

Schon bei der Verabschiedung des noch gültigen Berufsbildungsgesetzes haben die Gewerkschaften schwerwiegende Kritik angemeldet. Neben dem Verbleib der Kontrolle über die Berufsbildung bei den „Arbeitgeber"-Kammern,

- der unzureichenden Mitbestimmungsregelung,
- der fehlenden Verbesserung der rechtlichen Situation der Lehrlinge,
- der mangelnden Überwachung durch unscharfe und unzureichende Vorschriften,
- dem Fehlen jeder Finanzierungsregelung,
- neben allen diesen Kritikpunkten wird vor allem durch die Zersplitterung in den Ausbildungsbereichen besonders zwischen Handwerk und Industrie und durch die Trennung betrieblicher Ausbildung und Berufsschule eine Integration verhindert. Diese Bedenken haben sich nach vier Jahren Praxis bestätigt. Sie drücken sich aus in der nach wie vor katastrophalen Situation der Berufsbildung und sie sind Ausgangspunkt für die Forderungen, welche die Gewerkschaften an eine Novellierung des Gesetzes stellen.

Mittlerweile reden fast alle Parteien und Verbände in der BRD von einer notwendigen Reform der Berufsbildung. Die Integration allgemeiner und beruflicher Bildung wird als Kernpunkt der Bildungsreform angesehen. Aber bei genauer Durchsicht der konkreten Programme und ihrer Konsequenzen verbergen sich dahinter erhebliche Unterschiede und sogar Gegensätze der Vorstellungen. Erst in der Ausfüllung der Integrationskonzepte durch einzelne inhaltliche und organisatorische Maßnahmen zeigen sich die realen Interessenkonflikte. Die gemeinsame Bezugnahme nahezu aller politischer Positionen in der BRD auf das Integrationspostulat resultiert dagegen aus der Bedeutung des zugrundeliegenden formalen Gleichheitsgrundsatzes für die Legitimation bürgerlicher Herrschaft.

Vom Strukturplan des Bildungsrates, über den Bildungsbericht 70 der Bundesregierung und den von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung vorgelegten Bildungsgesamtplan bis zu den politischen Programmen und akademischen Konzepten ist die Forderung nach Integration allgemeiner und beruflicher Bildung zu einer leeren Hülse geworden, die beliebig mit gegensätzlichen Inhalten gefüllt wird. Durch scheinbar radikale Formulierungen werden Reformaktivitäten vorgetäuscht, während gleichzeitig die reale Integration geblieben ist, was nach den Interessen der Mehrzahl der angesprochenen Positionen auch bleiben soll, – ein Postulat. Unter dem Deckmantel der Integrationsforderung werden höchstens Teilreparaturen durchgeführt. Auch die schönen Worte von Bildung als Programm und gleichzeitig Instrument der „Emanzipation" ver-

75 Rudolf Müller-Oldenburg: „Kritische Stimmen zum Berufsbildungsgesetz", in: DIE BERUFSBILDENDE SCHULE, Heft 1/71, S. 63.

hindern eher die Entwicklung konkreter Alternativen und deren Durchsetzung in politischen Aktionen. Mit der Übersteigung der pädagogischen Möglichkeiten im Kapitalismus wird der Verhinderung bildungspolitischer Strategien im Interesse der Lohnabhängigen Vorschub geleistet.

Unter diesem Gesichtspunkt überrascht es dann nicht mehr, wenn ausgerechnet die CDU (76) der Bildungspolitik die Aufgabe zuspricht, die Voraussetzungen für die Selbstverwirklichung des einzelnen in der Gesellschaft zu schaffen und die Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung mit anderen Bildungswegen durchzusetzen. Alle Formeln der bürgerlich-pädagogischen Illusionierung tauchen auf: Mündigkeit, Selbstständigkeit, Verantwortlichkeit und Leistungsbereitschaft. Indem der Anschein hergestellt wird, diese Forderungen seien unter den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen zu verwirklichen, sollen eben diese Verhältnisse unangetastet bleiben.

Es wird lediglich eine „Verbesserung" der Ausbildung in Schule und Betrieb im Sinne einer Effektivierung vorhandener arbeitsfunktionaler Zurüstung und eine wirksame „Verzahnung von Praxis und Theorie" zur Beseitigung unökonomischer Überschneidungen oder mangelnder zeitlicher Abfolge betrieblicher und schulischer Ausbildungsabschnitte mit thematischer Verwandtschaft gefordert.

Die verlangten abgestuften Ausbildungswege und das entsprechende System differenzierter Abschlüsse sind aber nichts weiter als neue Bezeichnungen für die vorhandenen Ausbildungshierarchien. Zentrales ideologisches Legitimationsmodell für das Weiterbestehen gesellschaftlicher Ungleichheit ist dabei das Leistungsprinzip. Unterschiedliche individuelle Leistungsfähigkeit und Leistungswilligkeit werden unhinterfragt vorausgesetzt, die gesellschaftlichen Bedingungen für ihr Entstehen werden unterschlagen.

Das Konzept zur „Reform der beruflichen Bildung" dient zu nichts anderem, als die bestehenden Klassenverhältnisse zu rechtfertigen und zu erhalten.

An einem anderen Aspekt bürgerlicher Ideologie, nämlich an der Behauptung gleicher Möglichkeiten für alle Mitglieder der Gesellschaft, kann die Kritik am Reformkonzept der FDP (77) ansetzen. Die FDP hat als Hauptgedanken ihrer Vorschläge, die angeblich ein grundlegend neues System für die berufliche Bildung liefern, ein Baukastenmodell herausgestellt, das eine jeweils individuelle Kombination von allgemeinen, politischen betriebskundlichen, arbeitsrechtlichen und beruflichen Kursen ermöglichen soll. Vorgeschlagen wird damit eine echt „liberale " Lösung: Es werden formale Bildungschancen angeboten, ohne daß die materiellen Bedingungen vorhanden sind, die für die Mehrheit der Bevölkerung gleiche Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten überhaupt erst gewährleisten könnten.

Von der Reichweite ihrer Forderungen her beurteilt ist die SPD (78) weitergegangen. „Integration soll berufsqualifizierende und studiengerichtete Bildungsgänge inhaltlich und organisatorisch zusammenfügen." „Die Integration soll es den Jugendlichen ermöglichen, ei-

76 CDU (22. Bundesparteitag): REFORM DER BERUFLICHEN BILDUNG, Hamburg 1973, (hekt. Manuskr.) .

77 FDP (Argumente zur Bildungspolitik 6): BERUFLICHE BILDUNG IM BAUKASTENSYSTEM, Bonn 1974.

78 SPD (Berufsbildung): ZIELE UND MASSNAHMEN, Reihe Bildungspolitik, Heft 1; Bonn 1973, insbes. S. 9f. Demgegenüber hat die DKP in: VORSCHLÄGE FÜR EIN DEMOKRATISCHES BILDUNGSWESEN, Düsseldorf 1970, weitreichende Forderungen zum Recht auf Ausbildung für alle Jugendlichen, Mitbestimmung der Gewerkschaften und Arbeiterjugendorganisationen aufgestellt.

ne erste berufliche Qualifikation und gleichzeitig – oder mit nur geringem zeitlichen Mehraufwand – auch die Studienberechtigung zu erwerben." Die Voraussetzungen für die Verwirklichung einer „Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung" werden aber nicht hinreichend angegeben bzw. auf die interne Struktur des Bildungssystems z.B. die rechtlichen Kompetenzen und den Anteil schulischer Bildung bezogen. Die gesellschaftlichen Bedingungen für eine Integration werden nicht untersucht, die Forderung ist deshalb kaum mehr als ein unverbindlicher Zukunftsentwurf. Daher fallen auch die Schritte:
„ 1. langfristige Konzeption der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung,
2. kurz- und mittelfristige Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung aktueller Teilbereiche der Berufsbildung." auseinander. Es wird nicht gezeigt, wie die Einzelmaßnahmen auf ein Gesamtziel hinführen, oder wie es überhaupt erreicht werden kann. Vorschläge zur Berufs- und Bildungsberatung, zur überbetrieblichen Berufsbildung, zu den Ausbildungsordnungen, zur Qualifikation der Ausbilder, zur Kontrolle der betrieblichen Ausbildung, zur Berufsschule und zur Finanzierung setzen jeweils an der aktuellen Misere an und nehmen einzelne Verbesserungen vor. Die parteioffiziellen Vorstellungen der SPD sind insofern reformistisch, als sie bestrebt sind, die gröbsten Mängel der Berufsbildung im Kapitalismus zu beseitigen, ohne zu sehen, daß diese Mißstände von dieser Gesellschaftsformation selbst hervorgebracht und immer wieder verschärft erneuert werden.

Als Konkretisierung der Reformkonzeptionen der Bonner Regierungsparteien wurden vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft „Grundsätze zur Neuordnung der beruflichen Bildung (Markierungspunkte)" (79) vorgelegt, die als Vorarbeiten für einen Gesetzentwurf anzusehen sind, für den mittlerweile ein Referentenentwurf erarbeitet und wieder zurückgezogen worden ist. Die „inhaltliche und organisatorische Neuordnung der Organisation der Oberstufe mit dem Ziel der vollständigen Integration von beruflicher Bildung und sogenannter allgemeiner Bildung (Förderung der Verflechtung und Verzahnung) bei Verbesserung der personellen und sachlichen Ausstattung auch der beruflichen Schulen" wird als eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung aufgeführt. Obwohl also der Gedanke der Integration ausdrücklich betont wird, halten die Markierungspunkte an einer Eigenständigkeit der betrieblichen Berufsausbildung im dualen System fest. Vor allem fehlt ein übergeordnetes und einheitliches Konzept für die Entwicklung der Berufsbildung im gesamten Bildungssystem. So bleiben die einzelnen Reformpunkte, wie Abstimmung der betrieblichen Ausbildungsordnungen und der schulischen Lehrpläne, Ausbau berufsbildender Schulen, Schaffung überbetrieblicher Ausbildungsplätze, kurzfristige Reaktion auf aktuelle Krisenerscheinungen der Berufsbildung. Die Bundesregierung hat in den Markierungspunkten Tendenzen, die sich bisher naturwüchsig durchsetzten, aufgenommen und zum Programm erhoben. In der letzten Fassung der Markierungspunkte gibt es höchstens Ansätze aber keine konkreten Schritte in Richtung auf Integration. (80)

Die Antwort der Unternehmerverbände, besonders des Deutschen Industrie- und Handelstages, auf die gar nicht umwälzenden Markierungspunkte erfolgte einerseits in einer

79 Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: GRUNDSÄTZE ZUR NEUORDNUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG (Markierungspunkte); Bonn 1973. Nach den letzten Äußerungen des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, Rohde, sind auch die Markierungspunkte als historisches Material anzusehen.

80 Otto Semmler: „Markierungspunkte für eine Reform der Berufsbildung", in: DIE DEUTSCHE BERUFS- UND FACHSCHULE, Heft 12/73, S. 883 und Stellungnahme des DGB: „Zu den Markierungspunkten der Bundesregierung für die berufliche Bildung vom 15. November 1973", in: ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT, Nummer 3/74, Materialien und Dokumente.

Propagandawoge, in der alle Phrasen vom „freien Unternehmertum" aktiviert wurden, andererseits durch massiven ökonomischen Druck, indem durch Entzug von Ausbildungsplätzen der arbeitenden Jugend gezeigt wurde, wer die Macht in diesem Staat besitzt.

In den „ DIHT-Markierungspunkten zur beruflichen Bildung" (81) wird heftig auf einer „Eigenständigkeit des beruflichen Bildungswesens" bestanden. Das duale System wird als Ergebnis einer langen und sinnvollen Entwicklung hingestellt, so daß Reformkonzepte, die eine grundlegende Veränderung anstreben von Anfang an zum Scheitern verurteilt seien, weil sie die „Angepaßtheit der Berufsbildung an die Entwicklung in den sozialökonomischen Bereichen" zerstören. Die Ausbildung in den Betrieben erscheint als einzige Möglichkeit, die Verbindung von Ausbildung und technisch-ökonomischer Entwicklung zu behalten, jede „zentralistische Planung" gefährdet die Berufsbildung. Mängel treten in dieser Perspektive vor allem bei der schulischen Bildung auf durch fehlende Lehrer und mangelnde Schulbauten. Durch einen „Kreuzzug im Namen der freiheitlichen Ordnung" und eine „Generalmobilmachung gegen soziale Reformen" (82) versuchen die Unternehmerverbände die Wirklichkeit zu verwischen und Angst vor Veränderungen zu erzeugen. Eine „Reform" soll nichts anderes bringen als eine bruchlose Weiterentwicklung des dualen Systems.

Demgegenüber haben zumindest Teile des DGB erkannt, daß die Interessen der arbeitenden Bevölkerung eine grundlegende Veränderung auch im Bildungsbereich erfordern und daß die Integration dazu unabdingbare Voraussetzung ist. „Reform der Berufsausbildung das heißt Bildungspolitik als Bestandteil eines gesellschaftspolitischen Konzepts betreiben, dessen Kern die prinzipielle Unversehrtheit der bestehenden Gesellschaftsstruktur bildet. Integration allgemeiner und beruflicher Bildung wird überhaupt nur sinnvoll als Bestandteil einer Gesellschaftspolitik, deren Kern das Streben nach Veränderung der gesellschaftlichen Struktur hin zu mehr Gleichheit und Gerechtigkeit ausmacht." (83)

Der DGB hat festgestellt, daß die Markierungspunkte gemessen an den gewerkschaftlichen Zielvorstellungen nur Detailkorrekturen bringen und höchstens Teilschritte machen zur Verbesserung der Berufsbildung. „So wird mit der vorgesehenen Neufassung des Berufsbildungsgesetzes die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung nicht erreicht." (84) Durch die geforderte Ausdehnung des Geltungsbereiches des Gesetzes, die Abstimmung zwischen schulischer und außerschulischer Berufsbildung und zwischen Erstausbildung und Weiterbildung werden zwar Ansätze zu einer Zusammenfassung des Bildungssystems geliefert, die Abtrennung der Berufsausbildung als eigenständiger Bereich bleibt aber bestehen und könnte, wenn man gesetzliche Regelungen im Auge hat, erst durch ein einheitliches und umfassendes „Bildungsgesetz" überwunden werden.

In den „Forderungen des DGB zur beruflichen Bildung" (85) wurde im Rahmen der bildungspolitischen Grundsätze als Zielrichtung die „Verwirklichung gleicher Bildungschancen und die Demokratisierung des Bildungswesens" festgelegt. Dabei muß auf die Zwiespältigkeit dieser Formulierungen hingewiesen werden. Während sie einerseits in der Gefahr schweben, nicht vorhandene Lösungs- und Durchsetzungsmöglichkeiten im Rahmen der bestehenden Gesellschaftsordnung vorzutäuschen, so werden sie andererseits,

81 Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: DOKUMENTATION ZUR BILDUNGSPOLITIK UND BERUFSBILDUNG. DIHT-Markierungspunkte zur beruflichen Bildung, Bonn 1973.

82 „Loderer sieht Mobilmachung", in: FRANKFURTER RUNDSCHAU, vom 30.3.1974.

83 Erich Frister: a.a.O., S. 151.

84 Stellungnahme des DGB: „Zu den Markierungspunkten ..." , a.a.O.

85 FORDERUNGEN DES DGB ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, Düsseldorf 1972.

wenn die Bedingungen angegeben werden, unter denen sie überhaupt erst verwirklicht werden können, zu Forderungen sozialistischer Politik, die sich gegen den Klassencharakter des bestehenden Bildungssystems selbst wenden.

In den „Bildungspolitischen Vorstellungen", (86) den „Forderungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes zur beruflichen Bildung" (87) und auf der „Bildungspolitischen Konferenz" (88) 1973 wurde ein umfangreicher Katalog bildungspolitischer Ziele und Maßnahmen vorgelegt. Der Integrationsforderung wird in diesem Rahmen ein zentraler Stellenwert eingeräumt. „Insbesondere muß eine Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung erfolgen, um die traditionelle Unterscheidung und Diskriminierung der beruflichen Bildung aufzuheben." (89) Gleichzeitig wird eine gegenüber sonstigen Vorstellungen weitergehende Lösung gefordert. „Die Gesamtschule ist dabei verantwortlicher Träger aller beruflichen Bildungsmaßnahmen, unabhängig von einer möglichen Einbeziehung außerschulischer Lernorte." Mit diesen Forderungen hat der DGB das umfassendste Integrationskonzept vorgelegt. Allerdings fehlt in den verabschiedeten Programmen einerseits eine klare Einbeziehung der Bildungspolitik in eine Gesamtstrategie der Arbeiterbewegung und andererseits eine präzisere Konkretisierung der Einzelschritte.

Vor allem die Gewerkschaftsjugend, die von den Auswirkungen der Berufsbildung unmittelbar betroffen wird, hat nicht nur Reformansprüche angemeldet, sondern auch „Durchsetzungsmöglichkeiten für kurz-, mittel- und langfristige Forderungen" (90) gesucht. Dabei wurde herausgestellt, daß die begrenzten Probleme der Ausbildungszeit Auswirkungen der Interessengegensätze zwischen Kapitalbesitzern und Lohnabhängigen sind. Während die Unternehmer an der Arbeitskraft nur soweit interessiert sind, wie sie Profit bringt und deshalb auch die Ausbildung an diesem Ziel messen, zeigen sich entscheidende Widersprüche zu den Interessen der Lohnabhängigen. „Wenn die Gewerkschaften den Anspruch stellen, das kapitalistische Herrschaftssystem verändern zu wollen, dann müssen sich die Lohnabhängigen auch so qualifizieren können, daß sie bessere Voraussetzungen für den kollektiven Kampf um die Veränderung des augenblicklichen Herrschaftssystems haben." (91) Daher haben die Lohnabhängigen ein von den Unternehmern grundlegend verschiedenes Interesse an Bildung und Ausbildung. Da sie gezwungen sind, ihre Arbeitskraft zu verkaufen, geht es zunächst darum, die Chancen für diesen Verkauf zu erhöhen. Das heißt, daß erstens die fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden müssen, um die konkreten Anforderungen am Arbeitsplatz zu erfüllen. Zweitens aber ist die Anbindung an die Interessen des einzelnen Betriebs aufzuheben, um zwischen verschiedenen Arbeitsplätzen wählen zu können und sich auf technische Veränderungen einstellen zu können. Berufsausbildung muß deshalb ein arbeitsplatzunabhängiges Grundlagenwissen und allgemeine Fähigkeiten vermitteln. Trotzdem bleibt dann die Unterordnung der Lohnabhängigen unter die Kapitalinteressen weiter bestehen. Arbeitsorganisation und Technik werden gestaltet nach den Kosten/Ertrags' Rechnungen der Betriebe. Nur wenn die Lohnabhängigen die Voraussetzungen für die kollektive Einflußnahme auf die gesellschaftlichen Arbeitsbedingungen erwerben, können sie die Verwendung ihrer Arbeitskraft, indem sie den Arbeitsprozeß und die Gesellschaftsstruktur durchschauen und beherrschen lernen, letztlich selbst bestimmen.

Drittens ist deshalb die fachliche Qualifizierung zu verbinden mit einer politschen Bildung, die zur Einflußnahme auf die gesellschaftliche Entwicklung befähigt. Dabei wird unter den bestehenden Bedingungen ausgebildet für einen Arbeitsprozeß, der keineswegs nach den Interessen der Lohnabhängigen gestaltet ist und für ein Wirtschaftssystem, das für eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung der Mehrheit der Bevölkerung keinen „Bedarf" entwickelt. Ausbildung im Interesse der Lohnabhängigen wird also nur dann möglich, wenn nicht nur das Bildungssystem sondern auch das Produktionssystem umgewälzt wird. Bei der Auseinandersetzung um die Berufsbildung geht es um die Stellung der arbeitenden Bevölkerung im Betrieb und in der Gesellschaft.

Die Forderungen der Gewerkschaften und der Gewerkschaftsjugend lassen sich in folgenden Grundsätzen zusammenfassen:

- Berufliche Bildung darf nicht länger als eigenständiger Bereich abgesondert bleiben. Die Integration der beruflichen und allgemeinen Bildung innerhalb der Sekundarstufe II ist dafür Voraussetzung. Die Gesamtschule soll dabei als koordinierender Träger aller Bildungsmaßnahmen an den Lernorten Arbeitsplatz, Lehrwerkstätten und Schule eingesetzt werden.
- Die Inhalte der Bildungsprozesse sollen orientiert werden an den Grundsätzen polytechnischer Bildung, welche die allgemeinen Prinzipien aller Produktionsprozesse theoretisch vermittelt und gleichzeitig einführt in den praktischen Gebrauch der Arbeitsmittel.
- Die berufliche Ausbildung ist als ein Bereich der Mitbestimmung so zu organisieren, daß die Gewerkschaften und die Auszubildenden in allen die Ausbildung betreffenden Fragen maßgeblich entscheiden.

Für die Verwirklichung dieser Forderungen kommt es weniger darauf an, großartige abstrakte Konzepte zu entwerfen, sondern vor allem konkrete Strategien zu entwickeln, die es ermöglichen, eine breitere umfassendere Bildung und Ausbildung aller Werktätigen durchzusetzen. (92) Die Realisierung bildungspolitischer Konzepte wird dann vorrangig eine Machtfrage, eine Frage der Stärke der Arbeiterbewegung. „Die entscheidende Voraussetzung dafür ist, daß sie Mitbestimmungsrechte im gesamten Bildungswesen erkämpfen und dadurch die Organisation und die Inhalte in der Bildung bestimmen. Das entscheidende Ziel muß dabei sein, daß durch veränderte Bildungsinhalte bessere Voraussetzungen für den gewerkschaftlichen Kampf zur Veränderung des kapitalistischen Gesellschaftssystems geschaffen werden, daß also die Lohnabhängigen schon in der Ausbildung bessere Voraussetzungen für die kollektive Durchsetzung ihrer Interessen bekommen" (93) Die Integration allgemeiner und beruflicher Bildung als Grundlage für eine umfassende Allgemeinbildung aller Mitglieder der Gesellschaft wird solange Forderung – wenn auch notwendige Forderung bleiben – solange die gesellschaftliche Arbeitsteilung dominiert wird durch die privaten Profitinteressen.

---

86 BILDUNGSPOLITISCHE VORSTELLUNGEN DES DEUTSCHEN GEWERKSCHAFTSBUNDES, Düsseldorf 1972.

87 FORDERUNGEN DES DGB ... , a.a.O.

88 Siehe die Materialien zur Bildungspolitischen Konferenz des DGB 1973 in Essen in: DGB – GEWERKSCHAFTLICHE BILDUNGSPOLITIK, Heft 1/73 und die Konferenzprotokolle in Heft 2/73.

89 FORDERUNGEN DES DGB ... , a.a.O., S. 4 und S. 8.

90 DGB-Bundesvorstand, Abteilung Jugend: PROBLEME DER BERUFLICHEN BILDUNG, a.a.O., S. 2.

91 Bundesarbeitstagung der DGB-Jugend: „Gewerkschaftsjugend und berufliche Bildung", in: GEWERKSCHAFTSSPIEGEL 4/73, S. 45.

92 So beschränkt sich z.B. die SDAJ darauf, zunächst solche Forderungen in den Vordergrund zu stellen, die durch die Aktivität der jungen Arbeiter und Angestellten selbst verwirklicht werden können: Durchsetzung des Zweiten Berufsschultages, theoretische Durchdringung auch der fachpraktischen Ausbildung im Betrieb. Die Beschlüsse des Bildungskongresses der Jungsozialisten in der SPD in Saarbrücken 1973 zeigen ebenfalls Ansätze konkreter Durchsetzungsstrategien im Bereich der Berufsbildung.

93 DGB-Bundesvorstand, Abteilung Jugend: PROBLEME DER BERUFLICHEN JUGEND, a.a.O. .

marburger blätter

marburger blätter

Illustrierte Studentenzeitung
Redaktion und Verlag
355 Marburg an der Lahn, Erlenring 5
Hsg. AStA d. Philipps-Universität

Folgende Nummern sind u.a. noch vorrätig:

Nr. 133	Lenin und die Arbeiterbewegung
Nr. 134	Das gesellschaftliche System der DDR
Nr. 138	Bildung und Ausbildung
Nr. 140/1	Von der Utopie zum Klassenkampf
Nr. 142	SPD
Nr. 143	Gegen studentische Isolierung – für gewerkschaftliche Orientierung

1972

Nr. 144	Frauenemanzipation im politischen Kampf
Nr. 145	Studenten gegen Sozialistengesetz
Nr. 146	Der programmierte Lehrer
Nr. 148	Wolfgang Abendroth emeritiert
Nr. 149	Die Wahl der Qual?
Nr. 150/1	und erkämpfen entschlossen den Frieden !

1973

Nr. 152	Streiflichter aus der Sowjetunion
Nr. 153	Da haben die Studenten Nein gesagt (Zum Marburger Sozialkampf)
Nr. 154	Wahlrecht ist Wahlpflicht (Mit Artikel zum Parteitag der SPD)
Nr. 155	Das Karlsruher Urteil

Der Preis pro Einzelheft beträgt 1,– DM

Jahresabonnement 7,– DM
Studenten und Schüler 5,– DM

Werner Rügemer

Marxistische Pädagogik in der Offensive *

In der Unterdrückung des Marxismus, in der Geistlosigkeit des „Geisteslebens", in der materiellen und ideologischen Rückständigkeit von Erziehung und Wissenschaft sucht die Bundesrepublik Deutschland ihresgleichen; will man sie nicht in die Nähe faschistischer Länder rücken, so bleibt unter den vergleichbaren Ländern außer den USA, der Führung des Weltimperialismus, nicht viel übrig.

Der erneute Aufschwung demokratischer und revolutionärer Kräfte innerhalb und außerhalb der BRD haben in den letzten Jahren Interesse und Möglichkeiten für Marxismus und Sozialismus erweitert. Wenn seit dem KPD-Verbot bis vor kurzem kein marxistisches pädagogisches Werk regulär herausgebracht werden konnte, so ist es nicht erstaunlich, daß der linke Markt pädagogischer Veröffentlichungen zuerst antiautoritär und maoistisch geprägt war, auch wenn vielfach mit dem Anspruch des Marxismus operiert wurde. Dies entsprach dem Charakter der antiautoriären Bewegung, die, in unmittelbarer Nähe zum Bildungssystem entstanden, auch den schnellsten Zugriff zur Theorienbildung in der Pädagogik hatte – teilweise nicht ungern von der herrschenden Klasse in schneller taktischer Wendung toleriert und gefördert, um eine Waffe gegen den ebenfalls erstarkenden Marxismus in die Hand zu bekommen.

Die Antiautoritären und die Reformgläubigen sind nun „frustriert" oder „desillusioniert", die Emanzipationswelle ist vorbeigeschwappt, die Maoisten stehen in der Ecke, die Reaktionäre formieren sich. Diese Konstellation ist sicher nicht endgültig, aber ein wesentlicher Faktor kommt nun immer stärker hinzu: der Marxismus. Viele Menschen gebrauchen zu-

---

* Sammelrezension von:

1 Franz Hofmann: Allgemeinbildung, Eine problemgeschichtliche Studie, 175 S., DM 12,80

2 Gerhard Neuner: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, herausgegeben von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, 307 S., DM 14,80

3 Karl-Heinz Heinemann: Arbeit und Technik in der Erziehung, Studien zum polytechnischen Unterricht in der DDR, 173 S., DM 14,80

4 Anatoli Wassiljewitsch Lunatscharski: Über die Volksbildung, ausgewählt und eingeleitet von Ernst Eichler, 215 S., DM 12,80

5 Werner Kienitz (Hrsg.): Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen, Ein internationaler Vergleich, herausgegeben von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, 389 S., DM 14,80

6 Joachim Lompscher (Hrsg.): Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie, Die Schule P.J. Galperins, 315 S., DM 12,80

alle erschienen in der „Reihe Erziehung und Bildung" im Pahl-Rugenstein-Verlag 1973. Die Titel 1, 2, 4, 5, 6 sind Lizenzausgaben vom volkseigenen Verlag Volk und Wissen, Berlin-DDR.

nehmend ihren gesunden Menschenverstand und fragen: warum haben die so viel „reicheren" kapitalistischen Länder so sehr viel ärmlichere Bildungssysteme als die sozialistischen Länder? Geben Weltanschauung und Bildungsideale bei uns eigentlich befriedigende Antworten auf die wichtigen Menschheitsprobleme? Das abenteuerliche, breit ausgewalzte, linksdrapierte Bildungsgeschwätz mancher Verlage und Zeitschriften in den letzten Jahren kann hier keine Orientierung bringen, sondern zerstört den demokratischen Reformwillen von Lehrern, Eltern und arbeitender Bevölkerung insgesamt.

In dieser Situation ist es erfreulich, daß sich ein Verlag nicht nur, wie einige andere, mit der kommentarlosen Herausgabe von Werken der DDR- oder UdSSR-Pädagogik befaßt, sondern in einer Reihe ein engagiertes Programm marxistischer und fortschrittlicher Pädagogik vertritt: dies hat Bedeutung für die ideologische und politische Auseinandersetzung in der BRD

Zu 1. Hofmann, Allgemeinbildung

Allgemeinbildung ist in der BRD seit einiger Zeit kein Thema mehr. Mit dem schon verspäteten Versuch der herrschenden Pädagogik, seit dem Anfang der 60er Jahre die Schule an die verstärkt spürbar werdenden Anforderungen der wissenschaftlich-technischen Revolution unter den Bedingungen des SMK anzupassen, wurde sowohl der Begriff der Bildung als auch der Allgemeinbildung in der Substanz aufgegeben. Die in die Pädagogik eindringende Existenzphilosophie und die theologisierenden Richtungen trugen ein übriges dazu bei, um Bildung wie Allgemeinbildung „fragwürdig" zu machen. Von anderer Seite wurde damit argumentiert, das „Anschwellen der Stoffmassen" mache eine umfassende Bildung unmöglich, „Menschenbildung" sei in der „modernen Massengesellschaft" nicht mehr möglich, und der „Mut zur Lücke" sei die einzige Rettung. Wurde das Fossil reaktionärer CDU-Bildungspolitik, die „volkstümliche Bildung", als ein veraltetes Verdummungsinstrument über Bord geworfen, so wird sie in den modernsten Varianten der Curriculumtheorie durch einen Katalog von „Qulifikationen" ersetzt, die im einzelnen sich nicht schlecht anhören mögen, aber — ohne den Zusammenhang eines schlüssigen Bildungsbegriffs konzipiert werden.

Daran zeigt sich, daß die herrschende Klasse und die von ihr beherrschte Pädagogik unfähig sind, eine fundierte Antwort auf die gegenwärtigen Menschheitsprobleme und für deren perspektivische Lösung zu geben. Man will und kann sich nicht auf eine schlüssige und definitive Analyse der gegenwärtigen Epoche einlassen. Die schnell wechselnden Konzepte der angeblichen Konsum-, Massen-, Industrie-, Leistungs-, technotronischen usw. Gesellschaft erweisen auch in Zusammenhang mit der Definition von Bildungszielen ihre Oberflächlichkeit und ihren eher verschleiernden als analytischen Charakter.

Die Studie Hofmanns ist in ausgezeichneter Weise geeignet, den ideologischen Eiertanz der proimperialistischen Pädagogik über den Abgründen des Pessimismus und der Ausweglosigkeit des kapitalistischen Systems aufzudecken und die Kontinuität wie Perspektive der humanistischen Erziehung heute zu klären. Schon die Verknüpfung von historischem und systematischem Gesichtspunkt in der Studie von Hofmann stellt einen zentralen Angriff auf die gegenwärtige bürgerliche Pädagogik dar, die mit der eignen Tradition nichts anderes anfangen kann als ideologisch manipulierte und isolierte Versatzstücke herauszugreifen und ohne Darstellung der Kontinuität als Beleg für irgendeine eigene Position zu mißbrauchen: Rousseaus Kulturpessimismus, Comenius' mystische Ansätze, Pestalozzis ‚Individuallage' usw. werden, um einige der von Hofmann analysierten Beispiele anzuführen, als Rechtfertigung moderner irrationaler Konzepte verabsolutiert und überstrapaziert.

Demgegenüber zeigt das marxistisch-leninistische Herangehen an das Problem der Allgemeinbildung, daß sowohl eine historische als auch kategoriale Kontinuität besteht, die

zum Sozialismus führt und nur in ihm aus ihren Ansätzen heraus voll entfaltet werden kann. Während der Imperialismus sein kulturelles Erbe zunehmend verstümmelt, mißbraucht oder völlig über Bord wirft, arbeiten sich Marxismus und Sozialismus das progressive bürgerliche Erbe immer umfassender und gleichzeitig differnzierter an, auch in der Pädagogik. Während sich der Imperialismus von seiner und der Geschichte überhaupt trennt, bekommt sie der Sozialismus — im doppelten Sinn des Wortes — immer fester in den Griff.

Hofmann verfolgt die Entwicklung der Allgemeinbildung von den Vorstufen in der Antike über die wissenschaftlichen Konzeptionen einer bürgerlichen Allgemeinbildung im 17. Jhd. (Ratke und Komensky), über den Pietismus und andere Konzeptionen im ‚Jahrhundert der Erziehung' und im 19. Jhd.: der ‚wahre Adel der Bildung' des Neuhumanismus, die ‚Idee der Elementarbildung' bei Pestalozzi, Diesterwegs und der Nationalerzieher Kampf um die bürgerliche Volksschule. Am Ende dieser fortschrittlichen, antifeudalen Phase des Bürgertums faßt Hofmann den kategorialen Ertrag zusammen: Allgemeinbildung ist 1. Bildung für alle (Demokratie), 2. Bildung in allem (Wissenschaftlichkeit), 3. grundlegende Bildung, Konzentration aufs Wesentliche, 4. ein strukturiertes Ganzes, Einheitlichkeit des Wissens und Könnens.

Hinter diese Kriterien zurückzufallen bedeutet, politisch, philosophisch und pädagogisch reaktionär zu werden. Hofmann untersucht die Auffassungen zur Allgemeinbildung im Umkreis der bürgerlichen Pädagogik in ihrer imperialistischen Phase: Herbartianismus, die Preußischen Regulative, Deweys und Kilpatricks Pragmatismus, die geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogik von Dilthey über Spranger und Litt bis zu den ersten Arbeiten von Klafki, die der herrschenden Schulpolitik auch der BRD bis vor einigen Jahren die theoretische Begründung geliefert haben. Im Anschluß daran wird die Entwicklung der sozialistischen und proletarischen Auffassung der Allgemeinbildung vom utopischen Sozialismus über Marx, Engels bis zu Bebel, Zetkin und Hoernle und bis zum „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem" der DDR von 1965 dargestellt.

Die Veröffentlichung bei Pahl-Rugenstein stellt eine erweiterte Neufassung des 1966 in der DDR veröffentlichten Buches dar. Es ist ein gewisser Mangel, daß Hofmann die BRD-Literatur nur bis ca. 1965 verarbeitet, es fehlt die neuere Entwicklung der Curriculumtheorie usw. Es hieße aber, auf einige der Illusionen dieser neueren Richtungen selbst hereinzufallen, wollte man annehmen, es hätte sich inzwischen substantiell sehr viel Neues ergeben. Viele erzieherisch Tätige und Interessierte haben zu Recht sich von den überholten und elitären Konzepten der Allgemeinbildung abgekehrt; es gilt, ihnen zu zeigen, daß, wie in den Bereichen Kunst und Wissenschaft und Philosophie, das Kind nicht mit dem Bade ausgeschüttet werden darf; die Kunstfeindlichkeit der antiautoritären Bewegung, das ästhetische und philosophische Abenteurertum der Maoisten sind solche falschen Reaktionen; es gilt, Bildung, wie Kunst und Wissenschaft und Philosophie in ihren humanistischen und für eine menschliche Gesellschaft *notwendigen* Funktionen, Inhalten und Formen zu rehabilitieren; es zeigt sich, daß nur der Marxismus dazu in der Lage ist.

Zu 2. Neuner, Sozialistische Allgemeinbildung

Dieses vom Präsidenten der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR verfaßte Werk ist die theoretische Zusammenfassung der Lehrplansdiskussion in der DDR, die seit ca. 1963 mit der Vorbereitung des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem begann und 1972 mit der Vorlage von „Allgemeinbildung — Lehrplanwerk — Unterricht, Eine Interpretation des Lehrplanwerks der sozialistischen Schule der DDR unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung eines wissenschaftlichen und parteilichen Unterrichts" ihren vorläufigen Abschluß fand.

Gegenüber der bürgerlichen Curriculumtheorie fällt auf, daß die wissenschaftlich-methodische Grundlage des Marxismus es erlaubt, schlüssige und übersichtliche Beziehungen zwischen den Grundfragen der Persönlichkeitstheorie, der sozialistischen Bildungskonzeption und Schulpolitik, dem Lehrplan und schließlich den pädagogischen und didaktischen Problemen herzustellen. Neuner handelt diese Themen nacheinander ab. So findet sich beispielsweise die Auffassung vom Menschen als aktiver Gestalter der Natur und seines eigenen Wesens auf allen genannten Ebenen wieder, so als Prinzip der Selbständigkeit in der Didaktik, als Prinzip der engen Verknüpfung des Unterrichts mit den revolutionären Aktivitäten der Arbeiterklasse in der Schulpolitik, als Prinzip der aktiven Aneignung kulturel-ler Errungenschaften im pädagogischen Prozeß usw.

Kontinuität und qualitative Höherentwicklung gegenüber der fortschrittlich-bürgerlichen Pädagogik werden im Vergleich der vier Prinzipien sozialistischer Schulpolitik mit dem von Hofmann dargestellten kategorialen Ertrag deutlich: in der DDR heißt es heute: 1. Einheit von Schule und Leben, Verbindung mit der Produktion, 2. Einheitliche und hohe Allgemeinbildung für alle Mitglieder der Gesellschaft, 3. Einheit von wissenschaftlicher Bildung und ideologischer Erziehung, 4. Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Bereichen (Jugendorganisation, Familie usw.). Zur Erreichung des Ziels der „allseitig und harmonisch entwickelten sozialistischen Persönlichkeit" werden gegenwärtig die Fächergruppen folgendermaßen proportioniert: Mathematik/Naturwissenschaften 29,8%; Einführung in die sozialistische Produktion und Produktionsarbeit der Schüler 10,6%; Gesellschaftswissenschaften/Muttersprache/Literarisch-künstlerischer Unterricht 41,1%; Fremdsprachen 10,6%, Sport 7,9% (157).

In der Kritik vor allem am Neopositivismus bürgerlicher Pädagogik arbeitet Neuner die Einheit von Wissenschaft und Ideologie im Marxismus heraus sowie die Zielstellung einer einheitlichen wissenschaftlichen Weltsicht, die sowohl der Lehrplangestaltung zugrunde liegt als auch von ihr in Erziehung und Bildung realisiert werden soll. Gegenüber gängigen Verdrehungen werden den einzelnen Unterrichtsstoffen keine „Ideologien aufgepfropft", sondern in bestimmten pädagogischen Situationen wird aus jedem behandelten Stoff die enthaltene Ideologie „herauskristallisiert" (232). So gibt es auch keine lineare Abfolge von Zielbestimmung und Zielableitung, sondern dialektische Ziel – Inhalt – Methode – Relationen, die zur Ermittlung von Unterrichtsstoffen führen.

Manchen „westlichen" Pädagogen mag die Eleganz und Souveränität überraschen, mit der die sozialistische Pädagogik die modernsten Instrumente wie Kybernetik und Systemanalyse des pädagogischen Prozesses handhabt, wird doch in der bürgerlichen Pädagogik aus jeder solcher Einzeldisziplin ein sensationeller Modernismus, ein ganz neues Lösungsversprechen oder eine „eigenständige" „wissenschaftliche" Richtung gemacht. Die Reife der marxistischen Pädagogik der DDR erweist sich auch in der Erarbeitung der Unterrichtsstoffe und ihrer An- und Zuordnung: sie werden im dialektischen Gefüge von ideologisch-politischer Zielsetzung, Gesetzmäßigkeiten der Persönlichkeitsentwicklung (Altersstufen, System von Wissen-Fähigkeiten-Überzeugungen usw.) und Entwicklung der Wissenschaften und Kulturbereiche einschließlich ihrer prognosizierten zukünftigen Entwicklung ermittelt. Jede „westliche" Systemtheorie kann sich daneben als harmlos und oberflächliche Spielerei begraben lassen.

Ein wesentlicher Fortschritt gegenüber den früheren Lehrplänen wurde in der Zuführung der Unterrichtsziele der einzelnen Fächer auf fachübergreifende Erkenntnislinien erreicht. was nicht nur eine Koordination entsprechender Fächer bedeutet, sondern u.a. ein Hinarbeiten auf gleiche fundamentale Erkenntnisse (Gesetzmäßigkeiten in der Entwicklung des Lebens, die materielle Einheit der Welt usw.).

Die Einheit von Wissenschaft und Ideologie, von Erziehung und Politik – durch Neopositivismus wie Existentialismus und geisteswissenschaftliche Pädagogik gleichermaßen geleugnet – wird in der marxistischen Pädagogik klar gesehen. Nur auf dieser Grundlage kann auch der komplexe Planungsprozeß in Bildung und Erziehung wissenschaftlich fundiert und realisiert werden, während die bürgerliche Pädagogik entweder von der herrschenden Klasse für ihre partikularen Interessen in Dienst genommen wird oder, wenn sie fortschrittlich auftritt ohne Unterstützung der Arbeiterklasse, ständig scheitert; die „frustrierten" Lehrplankonstrukteure ursprünglicher Richtlinien in Hessen oder NRW sind dafür eine aktuelle Bestätigung. Demgegenüber ist die „Gemeinschaftsarbeit am neuen Lehrplanwerk" der DDR ein breiter, jahrelanger, politisch und ökonomisch abgesicherter Prozeß, der von Erfolg gekrönt ist. Gerade die Planung pädagogischer Prozesse muß sich auf langfristige Zeiträume einstellen: was jetzt konzipiert wird, lernen die Schüler in den nächsten 10 Jahren und legt die Grundlagen für das Weltverständnis dieser Generation für mehrere Jahrzehnte. Die Unmöglichkeit vernünftiger und langfristiger Bildungsplanung wird in der BRD durch den gegenwärtigen Unternehmerboykott von Ausbildungsstellen für Lehrlinge eindrücklich klargemacht. Nur wo die Mehrheit die Macht ausübt, kann sie auch ihre eigene Bildung und Erziehung planen: ein Argument mehr für den Sozialismus.

Zu 3. Heinemann, Polytechnischer Unterricht

Diese Studie zum Polytechnischen Unterricht wird, neben der weiter unten besprochenen Arbeit über die Lerntheorie, auf das aktuelle und breitere Interesse in der pädagogischen Diskussion der BRD und Westberlins stoßen, da in diesen Bereichen unmittelbare Unfähigkeiten des kapitalistischen Bildungssystems und der Theorie gegenwärtig von vielen Betroffenen empfunden werden. Obwohl die Polytechnik nur ca. 10% der Unterrichtszeit in der Allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschule der DDR einnimmt (s.o. bei Neuner), zeigt sich hier am greifbarsten der Unterschied zur bürgerlichen Schule und zugleich deren schärfste Kritik. Mit dem Prinzip des Polytechnischen wird die ganze Theorie von der Autonomie der Erziehung, vom unpolitischen Charakter der Pädagogik über den Haufen geworfen.

Neben den Elaboraten der „Ostpädagogik" und der Harzburger Akademie, die bei aller detaillierten Dokumentation über den Polytechnischen Unterricht eine scharfe Trennung zwischen Ideologie und Erziehung/Bildung/Polytechnik ziehen, und nach den verteufelnden Darstellungen aus den 60er Jahren liegt mit dem Buch von Heinemann eine aktuelle, objektive und faktenreiche Untersuchung über die Polytechnische Bildung und Erziehung vor. Heinemann faßt die Aufgaben des Polytechnischen Unterrichts wie folgt zusammen:

„ – er muß die Verwirklichung des polytechnischen Prinzips, der Verbindung von Schule und Leben, von Unterricht und produktiver Arbeit, von Lernen mit gesellschaftlicher Praxis für die sozialistische Allgemeinbildung gewährleisten;

– er muß die in der gesellschaftlichen Produktion und ihrer Technik verwirklichte Einheit von Beherrschung der natürlichen und gesellschaftlichen Funktionsbedingungen und der gesellschaftlichen Zwecke darstellen, muß die Einheit von Technik, Ökonomie und Politik und die Unterordnung der Technik unter die Politik deutlich machen;

– er muß die Einführung in das technische Grundwissen und die Befähigung zu technischer Tätigkeit verbinden mit der Befähigung, das Handeln auf die gesellschaftlichen Bedingungen auszurichten, d.h. er muß die Schüler befähigen, seiner technischen Tätigkeit eine bestimmte politische, gesellschaftliche und ökonomische Zwecksetzung zu geben und sie im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Bedingungen des Handelns und seinen Einfluß darauf zu sehen und danach zu handeln." (105/6).

Diese Bestimmungen werden abgeleitet von der sozialistischen Persönlichkeitsauffassung, die Heinemann mehr als Neuner im direkten Rückgriff auf Marx und Engels sehr übersichtlich entwickelt. Die „Arbeit als die jeweils historisch bestimmte Form der Aneignung der Natur *und* des gesellschaftlichen Wesens des Menschen" (14) ist dabei der Ausgangspunkt auch für pädagogische Überlegungen. Im Anschluß daran werden die schulpolitischen Forderungen von Marx und Engels dargestellt, dann die Entwicklung der Polytechnischen Bildung und Erziehung in der DDR, insbesondere anhand der Parteitagsdokumente der SED von 1958 bis 1971; es schließt sich eine sehr faktenreiche und detaillierte Analyse der gegenwärtigen Lehrpläne der Klassen 7 - 10 sowie der methodischen und didaktischen Prinzipien an.

An dieser Aufzählung der behandelten Bereiche wird schon klar, daß die Theorie der Polytechnik nicht jene Trennung von Ideologie und Pädagogik mitmacht, derer sich die Arbeitslehre — Theoretiker befleißigen. Ihr Eingeständnis, der Polytechnische Unterricht sei doch ein wichtiges pädagogisches Experiment und könne in vieler Hinsicht vorbildlich auch für uns sein, wird nur dadurch vor den entsprechenden Konsequenzen gerettet, daß man alle Teile, die einem nicht passen, zur „Ideologie" erklärt. Eine wesentliche Rolle spielt hier die Auffassung der Technik. Auch bürgerliche Pädagogen haben eingesehen, daß man sie von der Schule nicht mehr fernhalten sollte, und es werden neue Schulfächer wie Technik, Technologie usw. eingerichtet. Man steht auch gar nicht mehr an zuzugestehen, daß die Technik einen „sozialen Aspekt" habe, den es zu berücksichtigen gelte. Aber hier fängt die massive Verdummung schon an: Wer von den „Gefahren der Technik" oder den „Grenzen des Wachstums" aufgrund „technischer" Beschränkungen spricht, führt die Linie jener imperialistischer Technik-Philosophen wie Spengler oder jener reaktionären Pädagogen wie Litt fort, die im aufgeblähten Technik-Monstrum der Neuzeit die gesamte herrschende Klasse verschwinden ließen und die Menschheit im allgemeinen und die Schüler im besonderen mit einem „Schicksal" vertraut machen bzw. vor ihm warnen wollten, das in Wirklichkeit Ergebnis einer bestimmten Politik ist und nur als solches geändert werden kann. Das neuere Anhängsel vom „sozialen Aspekt" der Technik stellt keine grundsätzlich neue Position dar. Die marxistische Analyse und die Polytechnische Erziehung zeigen sehr deutlich gegenüber solchen irrealen Auffassungen die Unterordnung der Technik unter die Politik. Nur diese Einsicht kann Grundlage einer humanistischen Politik und Erziehung sein.

Zu 4. Lunatscharski, Volksbildung

Lunatscharski war von der Oktoberrevolution bis 1929 der Volksbildungskommissar der jungen Sowjetmacht; die im angezeigten Band gesammelten Reden und Aufsätze stammen alle aus dieser Zeit und geben einen anschaulichen wie theoretisch klaren Eindruck von den wesentlichen Problemen der Volksbildung beim Aufbau des Sozialismus. Es geht daher nicht nur um die Schule, sondern ebenso um die Vorschule, die Erwachsenenbildung, um die Aufgaben der Pionier- und der Jugendorganisationen wie um die spezifischen Probleme der Frauen, der Bauern usw. Bei der Skizzierung der pädagogischen Ansichten Lenins und Krupskajas faßt Lunatscharski wichtige Grundsätze kommunistischer Bildung und Erziehung zusammen.

Die nun über 50jährige Geschichte des sowjetischen Bildungswesens ist ein eindrucksvoller Beweis dafür, daß der Marxismus die Welt nicht nur richtig erklären, sondern im Interesse der Mehrheit tatsächlich verändern kann.

In gut fünfzig Jahren wurden aus Völkern mit bis über 80% Analphabeten, die der jungen SU vom Zarismus hinterlassen wurden, Völker, die die Möglichkeiten eines demokratischen, eines der modernsten Bildungssysteme der Erde nutzen und weiterentwickeln. Man

vergleiche: was hat sich in der Schule auf dem Boden der heutigen BRD beispielsweise im gleichen Zeitraum an wesentlichen Fortschritten getan? Von einigen Ausnahmen abgesehen, praktisch nichts.

Die pädagogischen Grundsätze von vor 50 Jahren gelten auch heute noch und bestimmen die Wirklichkeit. Während die Sowjetschule ein für allemal das bürgerliche Bildungsprivileg gebrochen hat, wird in den Bildungssystemen der „entwickelten" kapitalistischen Länder die Masse der Arbeiter- und Bauernkinder von der höheren allgemeinen Bildung ferngehalten; während die Sowjetschule die Schüler zur Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution befähigt, herrschen in der Pädagogik der BRD technik- und wissenschaftsfeindliche Auffassungen; während in der Sowjetschule für Jungen und Mädchen eine einheitliche moderne und wissenschaftliche Bildung realisiert wird,machen sich in der BRD offensichtlich immer noch Professoren und Kultusministeriale Gedanken um eine besondere „Mädchenerziehung" und werden selbst in der relativ fortschrittlichen Schule Hessens die Mädchen zur „Nadelarbeit" geschickt, während die Jungen zum Werkunterricht gehen.

Die ungeheuren materiellen und ideologischen Probleme beim Aufbau des sozialistischen Bildungssystems werden anhand der Lektüre Lunatscharskis anschaulich klar: die riesige Masse der kleinbürgerlichen und teilweise konterrevolutionär eingestellten Lehrer und Schulbürokraten, die unvorstellbare Armut des weiten, agrarisch bestimmten Landes, der Analphabetismus; Lunatscharski geht auf die Manipulationen von Provinzregierungen bei der Bezahlung der Lehrer ein, schildert die Anstrengungen der Bauern eines Dorfes beim Bau eines Schulhauses; 1925 konnten erst ca. 50% der schulfähigen Kinder unterrichtet werden, die Klassen hatten großenteils 100 Kinder und mehr; neue Schulbücher wurden von den sowjetfeindlichen Kanzleibeamten nicht ausgeliefert usw. usf. Hinzu kamen Auseinandersetzungen mit bürgerlichen und ultralinken pädagogischen Auffassungen. Hier hat die Sowjetpädagogik Erfahrungen gesammelt, die auch heute zur Klärung höchst aktueller Probleme und angeblich „neuester" Konzeptionen beitragen können: so ging es beispielsweise schon in den 20er Jahren um die ultralinke Auffassung von der gänzlichen Abschaffung der Schule und um den Proletkult, es ging um bürgerliche Theorien einer angeblich „freien " Erziehung.

Sehr häufig kommt Lunatscharski auf die große Bedeutung der Aneignung kultureller Errungenschaften aus der jahrtausendelangen Geschichte der Menschheit für die Entwicklung der marxistischen Kultur- und Bildungsauffassung zu sprechen, insbesondere der fortschrittlichen bürgerlichen Kultur des 18. und 19. Jahrhunderts. Er definiert die proletarische Kultur als die „gesetzmäßige Weiterentwicklung der unter der Ausbeutung geschaffenen Kultur." (33). Hier erweist der Marxismus seine wahrhaft humanistische Substanz und seine wegweisende Kraft gegenüber imperialistischen wie maoistischen Auffassungen, die ein ausbeuterisches und abenteuerliches Verhältnis zur Geschichte haben. Einen großartigen Sieg für die marxistischen Prinzipien errangen Lunatscharski, Lenin und Krupskaja in der Auseinandersetzung zwischen den Vertretern der Einheitsarbeitsschule und dem Hauptkomitee für technische Berufsausbildung (94). Letzteres trat angesichts des enormen Facharbeitermangels und angesichts der unabweisbaren Notwendigkeit ökonomischer Produktivitätssteigerung für das Überleben des jungen Staates dafür ein, in der Schule auf Allgemeinbildung zu verzichten und die technisch unmittelbar erforderliche und die Berufsausbildung in den Vordergrund zu stellen. Lunatscharski hält dagegen an der Priorität der Allgemeinbildung fest und kann sich durchsetzen. Wenn das Zentrum der Persönlichkeit die Bereiche der Ideologie und Weltanschauung sind, dann muß gerade in der Situation auch ökonomischer Schwierigkeiten am Vorrang der ideologischen Erziehung festgehalten werden. Die Geschichte hat Lunatscharski recht gegeben.

Zu 5. Kienitz, Einheitlichkeit und Differenzierung

Die Einheitlichkeit der Bildung, also die am wissenschaftlichen und kulturellen Höchststand orientierte Bildung für alle Mitglieder der Gesellschaft ist von bürgerlich-progressiven Pädagogen als demokratische Forderung formuliert und von Marx wissenschaftlich fundiert, präzisiert und zur Forderung der Arbeiterbewegung weiterentwickelt worden: die Entwicklung der Produktivkräfte erforderte und machte zugleich möglich den allseitig entwickelten Menschen. Die Oktoberrevolution leitete die nächste Phase ein: die der Realisierung. Die fortschreitende wissenschaftlich-technische Revolution, die Handhabung immer größerer und komplizierterer Maschinen, die zunehmende Beherrschung der Natur durch den Menschen machen die Demokratisierung der Bildung immer dringlicher. Gleichzeitig tritt die Notwendigkeit der Differenzierung immer stärker hervor, um den immer vielfältigeren Einzelproblemen der arbeitsteiligen Produktion und des gesellschaftlichen Lebens zu entsprechen. Die Bildungssysteme im Kapitalismus wie im Sozialismus stehen vor diesen Fragen.

Es ist die Absicht der umfangreichen Untersuchung des Autorenkollektivs um Kienitz, allen konvergenztheoretischen Spekulationen den Boden zu entziehen. In den Jahren theoretischer Begeisterung für die Gesamtschule in der BRD wurden von sozialliberalen Reformern wie Robinsohn und Evers und von der „Ostpädagogik" Theorien entwickelt, die Bildungssysteme von Kapitalismus und Sozialismus würden sich annähern, und zwar indem im „Westen" die Einheitlichkeit und im „Osten" die Differenzierung nun stärker hervortreten würden. Es war die Zeit, in der die Bad Harzburger Pädagogen davon träumten, die „Gesamtschule westlicher Prägung" könne die Schule eines vereinigten Großeuropas vom Atlantik bis zum Ural sein (353).

Mit umfangreichem Material wird demgegenüber belegt, wie sich in allen Stufen (Pflichtschuloberstufe, zweite Bildungsstufe, Speziel-/Sonderschulen) und auf dem Gebiet der Didaktik die Bildungssysteme in Kapitalismus und Sozialismus immer stärker auseinanderentwickeln. Die Untersuchung erfaßt alle sozialistischen Länder Europas, von den kapitalistischen Ländern u.a. die USA, England, Frankreich, Schweden und die BRD zum Stand des Schuljahres 1968/69, im Vorwort werden die wichtigsten Veränderungen zum Stand 1973 nachgetragen. Es werden auch die Unterschiede zwischen den einzelnen sozialistischen und den einzelnen kapitalistischen Ländern detailliert behandelt, dennoch liegt die Betonung auf der Entwicklung allgemeiner Aussagen. Die Einheitlichkeit der Bildung für alle kann nur dann wirklich realisiert werden, wenn sie, verbunden mit einem wissenschaftlich-humanistischen Menschenbild und einer materialistischen Begabungs- und Lerntheorie, von weiteren Maßnahmen wie Weltlichkeit und Unentgeltlichkeit, Lehrmittelfreiheit, konsequenter Koedukation, Schulspeisung, Stipendiensystem, Unterricht in der Muttersprache für die verschiedenen Nationalitäten, Aufhebung der Benachteiligung der Landbevölkerung usw. begleitet wird. Nur auf dieser Grundlage kann die Differenzierung zu einem zusätzlichen emanzipatorischen Mittel werden, „wird es auch möglich zu verhindern, daß Differenzierungsmaßnahmen zur Förderung den Charakter sozial determinierter Selektionen annehmen und den übrigen Schülern den Weg zu einer höheren und zur höchsten Bildung abschneiden" (25). Die Differenzierung trägt in der Schule also zur Sicherung eines gemeinsamen und hohen Lernfortschritts des Klassen- und Schulkollektivs bei sowie zur Erhöhung der Selbständigkeit des Einzelnen. So die Definition von Einheitlichkeit, Differenzierung und ihres Verhältnisses in den sozialistischen Ländern. Neue Formen wie Seminare, Gruppenunterricht, differenzierte Hausaufgaben, individuelle Schüleraufträge, zeitweilige Niveau- und Ausgleichsgruppen, ständig sich ausweitender Wahlunterricht und Arbeitsgemeinschaften tragen als Differenzierungsmittel zur Erreichung des allgemeinen Ziels bei.

Für die kapitalistischen Bildungssysteme wird umfangreich belegt, daß der alte Dualismus von niedriger, praktischer Volksbildung und höherer, theoretischer Elitebildung trotz moderner Modifikationen und Übergänge noch nirgends prinzipiell aufgehoben ist; auch die stärkere Entwicklung mittlerer Qualifikationen (Realschulen, Fachschulen) schaffen keine Einheitlichkeit, sondern weiten ein mittleres Niveau zur Entwicklung einer umfangreichen Arbeiteraristokratie nur weiter aus. Die Differenzierung auf dieser Grundlage schreibt individuelle und soziale Unterschiede noch stärker fest als früher, dient also zur Stabilisierung von Ungleichheiten und nicht der Emanzipation.

Diese scharfe Gegenüberstellung und die Erkenntnis der Abhängigkeit des Bildungssystems vom politischen System darf nicht zum ökonomistischen und mechanistischen Denken verführen. Der Unterschied zwischen der BRD, in der die alte 3-Klassen-Schule am zähesten lebt, in der die Selektion am frühesten ansetzt (nach dem 4. Schuljahr) und die unsozialisten Auswirkungen hat, gegenüber anderen kapitalistischen Ländern, in denen die Selektion beispielsweise erst nach dem 8. Schuljahr einsetzt, zeigt, daß es „die Schule im Kapitalismus" im statischen Sinne nicht gibt; die Stärke der Arbeiterbewegung, so läßt sich nachweisen, gestaltet auch die Schule je anders und kann sie im besten Falle sogar an Formen heranführen, die der Einheitsschule nahekommen und mit zur Herausbildung eines antimonopolistischen Bewußtseins beitragen können. Freilich ist auch hier klar: nur die sozialistische Umwälzung kann die vollständige Lösung des Problems von Einheitlichkeit und Differenzierung bringen.

Zu 6. Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie

Für viele wissenschaftlich und pädagogisch Interessierte in kapitalistischen Ländern sind gegenwärtig nicht die allgemeinen Aussagen der marxistischen Persönlichkeits- und Erziehungstheorie überzeugend, sondern die Ergebnisse der auf dem Marxismus fußenden Einzelwissenschaften. In diesem Zusammenhang ist die Herausgabe marxistischer Arbeiten zur Lerntheorie sehr bedeutsam.

In der modernen Lernpsychologie haben sich zwei geschlossene und konsequente Lerntheorien herausgebildet: die behavioristische und die marxistische. Galperin begann in den 50er Jahren mit der Entwicklung einer marxistischen Lerntheorie, die den Positionen der materialistischen Persönlichkeitstheorie entspricht. In der Sowjetunion und in den anderen sozialistischen Ländern wird die mechanistisch und biologistisch ausgerichtete Lerntheorie des Behaviorismus erst seit einigen Jahren in der Psychologie, Schulpraxis, Lehrerausbildung usw. abgelöst. Dies freilich ist ein faszinierender Prozeß, der die wachsende Reife und das Vordringen des Marxismus in alle einzelwissenschaftlichen Gebiete manifestiert. Auch auf dem Gebiet der Lerntheorie wird klar, daß erst der Sozialismus wahrhaft auf Individualität und Psyche des Menschen eingehen und zu seiner differenzierten und optimalen Entfaltung führen kann.

Die im angezeigten Band gesammelten Beiträge fußen auf der lerntheoretischen Konzeption Galperins. Von Grundgedanken Wygotskis und Leontjews ausgehend sieht Galperin „das Wesen der geistigen Tätigkeit darin, daß sie Orientierungstätigkeit ist, d.h. sie erfaßt die Bedingungen des Verhaltens in der objektiven Realität und steuert Verhalten entsprechend diesen realen Bedingungen. Das Subjekt steht ununterbrochen in Wechselwirkung mit der Umwelt. Dabei hat es ständig im Interesse seines Lebens (von den biologischen Grundlagen bis zu den ethischen und ästhetischen Normen und Bedürfnissen) mit Hilfe materieller oder ideeller Handlungen irgendwelche Aufgaben zu lösen." (8/9). Wesentlich ist dabei die Tatsache der *etappenweisen* Aneignung von Kenntnissen und geistigen Handlungen, wobei die Orientierungstätigkeit nicht auf kognitive Prozesse beschränkt ist. Die einzelnen Beiträge beschäftigen sich mit dem Problem der Aufmerksamkeit, der Begriffs-

bildung bei Kindern, mit den psychologischen Bedingungen des Polytechnischen Unterrichts, mit der Begriffsbildung in verschiedenen Wissensgebieten/Unterrichtsfächern (Physik, Geometrie, Geschichte) und mit allgemeinen Problemen der Entwicklung wissenschaftlichen Denkens.

Höchst eindrucksvoll und ergebnisreich ist die Auseinandersetzung mit dem programmierten Unterricht. Das Skinnersche Modell war in der UdSSR ursprünglich kritiklos übernommen und angewandt worden. Auf der Grundlage der entwickelten marxistischen Lerntheorie wird nun jedoch festgestellt, daß die Methode Skinners keine Fortschritte im Unterricht gebracht hat, ja sogar einen Rückschritt darstellt, da sie auf dem Menschenbild des Behaviorismus beruht. Berücksichtigt man jedoch alle psychologischen und pädagogischen Momente eines wissenschaftlichen und demokratischen Unterrichts, so erweist er sich als sehr viel komplexerer Regelkreis als Skinner und die im Westen gängige kybernetische Pädagogik annehmen. Der objektive Fortschritt auch für die marxistische Lerntheorie liegt in der Auffassung des Unterrichts als Steuer- und Regelungssystem, das allerdings auf einer höheren Ebene anzusetzen ist als das Primitivmodell Skinners. Die Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen einerseits und das systematisch anzustrebende Ziel der Selbständigkeit und des wissenschaftlichen und aktiven Problemlösungsverhaltens der Schüler führen zu einer Unterrichtsprogrammierung, die vom Skinnerschen Ansatz her grundsätzlich nicht zu lösen ist.

Während die black box Skinners die geistigen Handlungen, die zum gewünschten Ergebnis führen, buchstäblich im Dunkeln läßt, nimmt Galperin ganz im Gegenteil die geistigen Handlungen als ‚weißen' und durchsichtigen ‚Kasten', dessen System erforscht wird. Während so bei Skinner die geistige Tätigkeit spontan abläuft, verläuft sie bei Galperin bewußt, geplant, kontrolliert; während Skinner für Ideologie und Inhalt keine systematischen Kategorien bereitstellt und somit den Persönlichkeitskern des Menschen auflöst in eine Ansammlung gleichwertiger Quanten, geht die marxistische Lerntheorie von einem gegliederten Gesamtsystem aller Persönlichkeitsfaktoren aus, wobei die Systemvariablen Ideologie und Inhalt nicht beliebig austauschbar sind, sondern in kausaler Abhängigkeit auch zu Lernen, Lerneffektivität, Motivation etc. stehen.

In gleicher Weise aktuell und fruchtbar ist beispielsweise die Untersuchung Dawydows „Über das Verhältnis zwischen abstrakten und konkreten Kenntnissen im Unterricht" (241 ff). In der Kritik an der traditionellen Assoziationspsychologie und der empiristischen und pragmatistischen Grundlegung der Begriffsbildung für den Unterricht der unteren Bildungsstufe („Begriffe bilden sich im Aufsteigen vom Sinnlichen und Konkreten zum Allgemeinen") wird die Notwendigkeit und Möglichkeit der Herausbildung theoretischer Begriffe entwickelt; daraus werden Grundlagen für einen Lehrplan abgeleitet, der den Anforderungen der wissenschaftlich-technischen Produktion und Gesellschaftsführung angemessen ist. Von dieser Position aus läßt sich der apologetische Charakter solcher Theorien wie die von der „wissenschaftlichen Zivilisation" oder der „Verwissenschaftlichung der Schule" usw. unschwer nachweisen: an ihrer Lerntheorie sind sie zu erkennen!

Es bleibt zu wünschen, daß die Reihe fortgeführt wird und, ohne sich zu verzetteln, mit einem klaren Programm weitere wichtige Bereiche der Pädagogik erschließt: beispielsweise die Kritik der herrschenden pädagogischen Theorien und Schulen in der BRD, eine bildungspolitische Orientierung für die gegenwärtige Situation, Probleme der antifaschistischen Erziehung und der Bildungssysteme in den Entwicklungsländern sowie einzelwissenschaftliche Probleme, wie sie mit den Beiträgen zur Lerntheorie bereits vorbildlich angegangen wurden.

Zu den Autoren

Peter Faulstich, geb. 1946, Assistent am Institut für Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften der Technischen Universität Berlin(West).

André Gisselbrecht, Professor für Germanistik an der Universität Vincennes, Redaktionsmitglied der „nouvelle critique", Mitglied des ZK der FKP.

Wulf D. Hund, geb. 1946, Dozent für Politische Soziologie in Hamburg.

Dieter Kramer, geb. 1940, Dozent für Kultursoziologie und Kommunikationsforschung an der Philipps-Universität in Marburg.

Michael Mende, geb. 1945, Assistent am Institut für Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften der Technischen Universität Berlin(West).

Werner Rügemer, geb. 1941, promoviert in Bonn über Didaktik der Wirtschaftswissenschaften.

Lucien Sève, Herausgeber der „Editions Sociales", Paris, Mitglied des ZK der FKP.

Trimm dich

Mal wieder fit machen
für den Klassenkampf

Für 3 Mark
signal abonnieren.

lies signal

Bestellungen an den
signal-Vertrieb
1 Berlin 44, Allerstr. 35

Deutsche Volkszeitung

**ein demokratisches Wochenblatt –
unentbehrlich
für den kritischen Zeitgenossen**

Probeexemplare
unverbindlich und kostenlos durch

MONITOR-VERLAG GmbH
Düsseldorf, Oststraße 154
Postfach 5707

Anforderungskarten liegen dieser Ausgabe bei

horizont

horizont gibt Informationen, die Sie brauchen

die sozialistische Wochenzeitung für internationale Politik und Wirtschaft aus der DDR

Mit "horizont" bietet sich Ihnen eine wichtige Informationsquelle, die es ermöglicht, internationale Zusammenhänge besser zu erkennen und einzuschätzen.

horizont bringt für Sie jede Woche auf 32 Seiten Exklusivberichte hervorragender Autoren aus aller Welt,
Interviews, Porträts und Memoiren international bekannter Persönlichkeiten,
Analysen des Weltgeschehens und der Weltwirtschaft, Interessantes und Sensationelles aus allen Kontinenten.

horizont erscheint im Berliner Verlag, Berlin, Hauptstadt der Deutschen Demokratischen Republik

Bitte Probeexemplar anfordern. Senden Sie den Kupon an Berliner Verlag, 102 Berlin, Karl-Liebknecht-Str. 29

horizont ist erhältlich in: das europäische buch, 1 Berlin 12, Knesebeckstr. 3

Wünschen Sie ein Abonnement (Jahresabonnement 52,– DM zuzügl. Versandspesen), senden Sie den Kupon bitte an
Gebr. Petermann, Buch- und Zeitung International
1 Berlin 30, Kurfürstenstr. 11

Ich bitte um Zusendung eines kostenlosen Probeexemplares

Ich möchte "horizont" im Abonnement beziehen
(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name, Vorname .....

Postleitzahl, Wohnort .....

Straße, Hausnummer .....

dv
Dr. Duwe-Verlag GmbH

Bestellungen:
Dr. Duwe-Verlag GmbH
Vertrieb und Versand
1 Westberlin 21
Bartingallee 16
Telefon (0311) 3 92 57 20
Postscheckamt Berlin (West)
Konto: 23 24 24 - 109
4,– DM

Jürgen Bodelle

2. Auflage

Die antimonopolistische Demokratie

Alternative zur spätkapitalistischen Gesellschaft der BRD

Dieser Beitrag greift u.a. die alte Streitfrage nach „der Demokratie" auf und versucht gleichzeitig, den diffamierenden Charakter der Behauptung bloßzulegen, Kommunisten und klassenbewußte Sozialdemokraten und überhaupt „die gesamte Linke" strebten „die Demokratie nur für eine Übergangsperiode" an.

Das Thema ist aktuell, weil es in grundsätzlichen Fragen zur Klärung des demokratischen Weges und Ziels der progressiven Kräfte in der BRD beiträgt. Der Autor stellt einleitend aus marxistischer Sicht den engen Zusammenhang von demokratischem und sozialistischem Kampf dar, das theoretische Konzept einer für die BRD zu erkämpfenden antimonopolistischen Demokratie wird – soweit als möglich – konkretisiert. In dem anschließenden Interview mit Willi Gerns und Dr. Robert Steigerwald, Mitglieder des Sekretariats beim Parteivorstand der DKP, werden zahlreiche Fragen berührt, die zu diesem Konzept von links- und rechtsopportunistischer Seite ins Feld geführt werden.

collectiv
Literatur die verändert

ZUSAMMENSCHLUSS für mehr WISSEN und FORTSCHRITT

Literatur, die verändert, in den collectiv-Buchhandlungen

51 Aachen, Schildstr. 5
Adam Kuckhoff-Buchhandlung
Inh. Heinr. Kolberg
Tel. (02 41) 3 25 61

507 Bergisch-Gladbach, Bensberger Straße 128
Buchhandlung Wissen und Fortschritt
Inh. Kroll-Eyring

33 Braunschweig, Adolfstr. 1
Wissen und Fortschritt Buchhdlg. / Filiale

28 Bremen 1, Schillerstr. 12 a
DEIN BUCH Volksbuchhandlung für Wissen und Fortschritt
Tel. (04 21) 32 33 34

61 Darmstadt, Lauteschläger 3
Buchhandlung Wissen und Fortschritt
Tel. (0 61 51) 7 52 36

46 Dortmund, Kampstr. 80
Buchershop Angela Davis
Tel. (02 31) 14 52 89

4 Düsseldorf, Ackerstr. 3
Das internationale Buch
Tel. (02 11) 35 38 83 84

297 Emden, Lilienstraße 15
DEIN BUCH Volksbuchh. Fil.

8520 Erlangen, Schiffstr. 5
Libresso-Buchzentrum
Sabine Weber

43 Essen, Hoffnungstr. 18
Karl-Liebknecht-Buchhandlung
Tel. (0 21 41) 23 20 14

6 Frankfurt/Main, Schumannstr. 56
tat-Buch- und Schallplattenvertrieb
Tel. (06 11) 77 90 84 85

78 Freiburg, An der Mehlwaage 2
Buchhandlung Walter Herbster
Tel. (07 61) 3 31 43

63 Gießen, Schiffenberger Weg 1
Buchhandlung Wissen u. Fortschritt GmbH
Tel. (06 41) 7 89 48

34 Göttingen, Burgstraße 24
Wissen und Fortschritt Buchhdlg. Filiale

2 Hamburg 13, Johnsallee 67
internationale Buchhandlung GmbH
Tel. (04 11) 4 10 45 72

3 Hannover-Linden, Limmerstr. 106
Wissen und Fortschritt Buchhandlung
Inh. Hans Feist
Tel. (05 11) 45 45 10

69 Heidelberg, Plöck 64 a
Buchhandlung collectiv GmbH

35 Kassel, Werner-Hilpert-Str. 5
Wissen und Fortschritt GmbH Filiale
Tel. (05 61) 1 56 42

23 Kiel 1, Falckstr. 16
collectiv-Buchhandlung
Tel. (04 31) 4 24 50

5 Köln, Fleischmengergasse 31
ote bücherstube köln
Tel. (02 21) 21 57 70

415 Krefeld, St.-Anton-Str. 86
Buchhandlung Rosa Luxemburg
Inh. Horst Wilhelms
Tel. (0 21 51) 77 14 74

65 Mainz, Bilhildisstr. 15
Bücherzentrum Süd-West
Tel. (0 61 31) 2 49 16

68 Mannheim, U 2, 3
Buchhandlung Wissen und Fortschritt
Tel. (06 21) 2 87 76

355 Marburg, Am Grün 56
Buchhdlg. Wissen und Fortschritt GmbH
Filiale Marburg
Tel. (0 64 21) 2 64 12

8 München 2, Reisingerstr. 5
Buchvertrieb „Hans Beimler"
Inh. Reiner Sternagel

8 München 2, Türkenstr. 66
Buchhandlung Libresso München
Tel. (08 11) 28 17 67

85 Nürnberg, Augustinerstr. 4
Libresso-Buchzentrum Sabine Weber
Tel. (09 11) 22 15 07

29 Oldenburg, Bremer Straße 4
DEIN BUCH Volksbuchhandlung
Filiale

84 Regensburg, Glockengasse 7
Libresso-Buchzentrum
Sabine Weber

66 Saarbrücken, Nauwieser Str. 13
lenchen demuth-buchladen
Inh. Nora Kozmiensky
Tel. (06 81) 3 65 59

59 Siegen, Freudenberger Str. 18
Buchhandlung Wissen und Fortschritt
Tel. (02 71) 5 47 66

7 Stuttgart, Neugereutstr. 6
Versandbuchhdlg. Hornung u. Steinbach
Tel. (07 11) 60 41 67

56 Wuppertal-Elberf., Gathe 55—57
Friedrich-Engels-Buchhandlung
Tel. (0 21 21) 45 28 53

nur 1 Mark

rote blätter

Politik des MSB·SPARTAKUS aus 1. Hand!

JNFormation + DOKUmentation + ARGUment + DISKUSSION

Rote blätter 19 sind da und bringen u.a.:

- Interview mit DKP-Vorsitzenden Herbert Mies über die Entwicklung in der BRD
- Franz Xaver Kroetz: Laßt den Tetzlaff sterben!
- Hochschulrahmengesetz – wie geht es weiter?
- Israels Jugend zwischen Realismus und Illusion – Reportage von Hans Lebrecht aus Tel Aviv
- Chile: Neue Zeugnisse des Terrors, aus dem Bericht der ISB-Delegation
- Bericht aus Portugal von E.-O. Schwabe
- Bundesjugendplanmittel für public relation tour der chilenischen Junta
- Rausgeschmissener Sozialdemokrat, Volksfrontanhänger – Interview mit F.J. Degenhardt über seinen neuen Film u.a.
- 4 Seiten Fußballweltmeisterschaft

*

rote blätter, MSB SPARTAKUS
53 Bonn 1, Postfach

MARXISTISCHER STUDENTENBUND

SPARTAKUS

Die Wahrheit

zielstrebig – direkt

Westberliner sozialistische Tageszeitung

Sie ist für dich – sie ist deine Zeitung!

Zu beziehen über Boten, Post und Kioske

Verlag: Zeitungsdienst Berlin
Verlags- und Druckerei-GmbH, Berlin 21, Kaiserin-Augusta-Allee 101

G1-

kürbiskern

LITERATUR · KRITIK · KLASSENKAMPF

3/74 VENCEREMOS
Chile – Kämpfendes Lateinamerika

Pablo Neruda: Aufforderung zum Nixencid und Lob der chilenischen Revolution

GEDICHTE
Rafael Alberti, Mario Benedetti, Margherita Guidacci, Rudi Bergmann, Rodja Weigand, Clemens Wlokas, Roman Ritter, Rigo Ros, Gerhard Kofler

PROSA
Ariel Dorfmann, Antonio Skarmeta, Manuel Scorza

BEITRÄGE AUS CHILE – Frühjahr 1974
Geknebelte Kultur, Zerstörung der Erziehung, Namensverzeichnisse Ermordeter und Verfolgter

Diederich Hinrichsen: Die kubanische Erziehungsrevolution
Karin Röhrbein/Chico Buarque de Holanda: Zensur in Brasilien

DOKUMENTE DES TRIBUNALS VON HELSINKI
Internationale Kommission zur Untersuchung der Verbrechen der chilenischen Militärjunta

kürbiskern erscheint vierteljährlich. Einzelheft DM 4,80, im Jahresabonnement DM 16,–
Bestellungen über den Buchhandel oder direkt kürbiskern, 8 München 40, Hohenzollernstr. 144 – Telefon 30 37 83

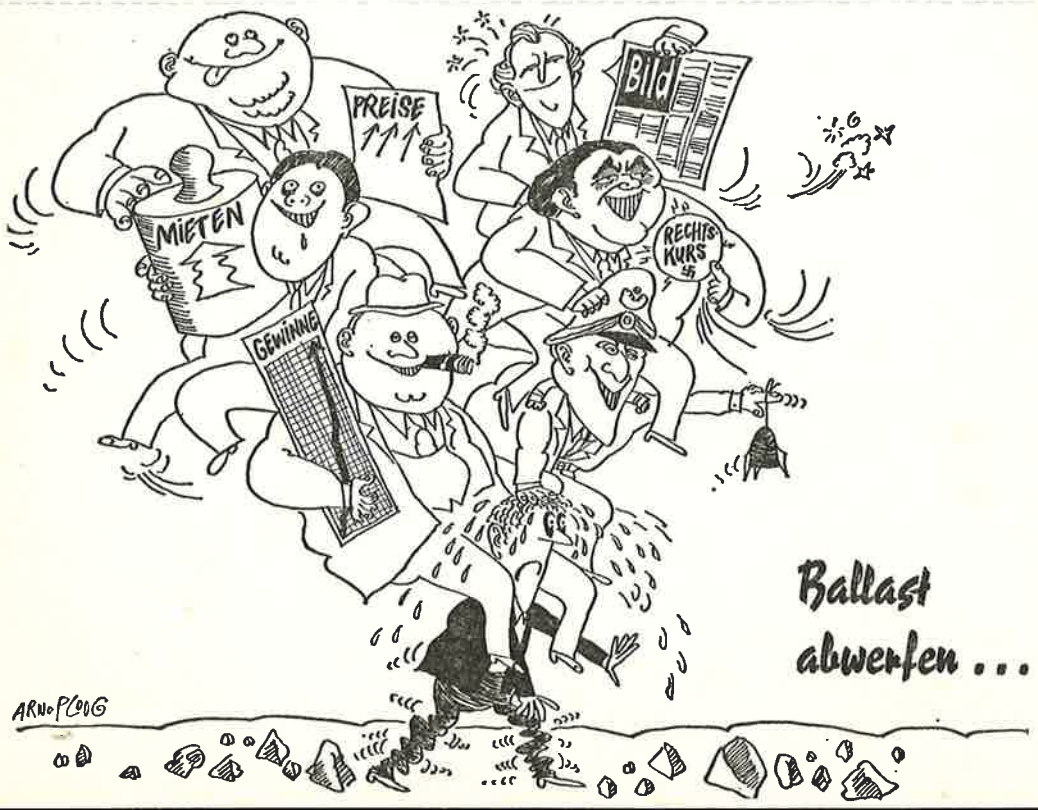
Wenn Sie eine Zeitung suchen,

- die informiert – analysiert – Alternativen diskutiert
- die Position bezieht

für
demokratischen und sozialen Fortschritt
für
Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa
für
Reformen statt Rüstung
gegen
die Vorherrschaft des Großkapitals,

dann ist die DEUTSCHE VOLKSZEITUNG richtig für Sie!

hier abtrennen



Es arbeiten mit:

Prof. Dr. W. Abendroth
H. P. Alvermann
Dr. Frank Arnau
Prof. Dr. H. W. Bartsch
Arno Behrisch
Horst Bethge
Martin Buchholz
Franz Josef Degenhardt
Klaus Eder
Gisela Elsner
Bernt Engelmann
Prof. Dr. K. M. Faßbinder
Pastor Peter Simon Gerlach
Max von der Grün
Carl Guggomos
Rainer Hachfeld
Jens Hagen
Klaus Herborn
Rolv Heuer
Dr. Richard Hiepe
Dr. Hans-Heinz Holz
Dr. Agnes Hüfner
Dr. Matthias Jung
Prof. Dr. Gerhard Kade
Dietrich Kittner
Lorenz Knorr
Franz Xaver Kroetz
Peter Maiwald
Angelika Mechtel
André Müller
Josef Reding
Arno Reinfrank
Prof. Dr. Renate Riemeck
Erasmus Schöfer
Peter Schütt
Dr. Hannelis Schulte
Rolf Seeliger
Monika Sperr
Dr. Jürgen Stössel
Dr. Uwe Timm
Hans Günther Wallraff
Martin Walser
Frank Werkmeister
Pfarrer Heinrich Werner
u. a.

hier abtrennen

...die DEUTSCHE VOLKSZEITUNG will dabei helfen. Sie sollten diese Wochenzeitung einmal kennenlernen. Auf unsere Kosten! Mitteilung Ihrer Anschrift auf dieser Karte genügt!

Bitte senden Sie mir unverbindlich und kostenlos einige Ausgaben der DEUTSCHEN VOLKSZEITUNG.

Vor- und Zuname .....

Beruf .....

Postleitzahl / Wohnort .....

Straße / Nr. .....

D 625

Werbeantwort

0,30 DM die sich lohnen

An die

DEUTSCHE VOLKSZEITUNG

4 Düsseldorf

Oststraße 154

Postfach 2726